

## **Online-dialogövningar som ett sätt att träna muntliga kunskaper**

En fallstudie på användning av webbaserade läromedel hos gymnasister

Jenni Pulsa  
Tammerfors universitet  
Fakulteten för språk-, översättnings-  
och litteraturvetenskap  
Bämningsavhandling i nordiska språk  
Maj 2015

PULSA, JENNI: Online-dialogövningar som ett sätt att träna muntliga kunskaper – en fallstudie på användning av webbaserade läromedel hos gymnasister

Sivuainetutkielma, 58 sivua + 9 liitesivua  
Toukokuu 2015

---

Tutkimuksessa suunniteltiin ja kehitettiin online-dialogiharjoituksia lukion ruotsin suullisen kielitaidon opetukseen. Tavoitteena oli selvittää lukiolaisten *oppijakokemuksia* näistä harjoituksista ja sitä, näyttäytyykö opiskelijaperspektiivistä muutostarvetta ja perusteita vaihtoehtoisten harjoitustapojen käytölle ruotsin opiskelussa. Vastausta haettiin kahdella tutkimuskysymyksellä, joista ensimmäinen selvitti opiskelijoiden näkemyksiä ruotsin kielen käytöstä ja opiskelusta. Toisessa kiinnostuksen kohteena olivat opiskelijoiden raportoimat oppijakokemukset online-harjoituksista. Tiedonkeruumenetelmänä olivat kyselylomakkeet, joihin opiskelijat vastasivat sekä ennen harjoitusten tekemistä että niiden tekemisen jälkeen. Kyselylomakkeiden tärkeimmät taustateemat olivat temperamentti, motivaatio ja kokemus tietokonetyöskentelystä. Tutkimus toteutettiin osana laajempaa Aktiiviset oppimistilat -projektia.

Yli puolet opiskelijoista raportoi tarvinneensa ruotsin kieltä koulun ulkopuolella, ja selkeä enemmistö vastasi luottavansa suulliseen kielitaitoonsa. Lähes puolet arvioi, että jännitys luokkahuonetilanteissa vaikuttaa kielteisesti esimerkiksi lausumiseen. Tulosten perusteella selkeä enemmistö vastaajista käyttää ruotsinkielisiä internetsivuja harvemmin kuin kuukausittain. Myös muussa internetin käytössä ruotsin opiskelun tukena on vastaajien välillä merkittävää vaihtelua, ja vastausten perusteella opiskelijoita on ohjattu internetin hyödyntämiseen kieltenopiskelussa aktiivisemmin englannin kuin ruotsin opinnoissa. Noin puolet vastaajista arvioi oppivansa parhaiten työskentelemällä yksin. Ennen kokeilua suurin osa ei toivonut vaihtelua ruotsin opiskeluun vaan selkeä enemmistö vastasi pitävänsä perinteisestä luokkahuonetyöskentelystä kieltenopiskelussa teknologian käyttöä enemmän.

Online-työskentelytapaa kuvattiin enimmäkseen myönteisesti. Vastausten perusteella moni kuuli omaa ruotsinkielistä puhettaan ensimmäistä kertaa. Rauhallinen tilanne, oma tahti ja parempi keskittyminen mainittiin useimmiten avoimissa vastauksissa. Noin puolet arvioi olleensa online-harjoituksessa vähemmän hermostuneita kuin vastaavassa luokkahuoneharjoituksessa. Suurin osa piti tutkimuksessa kehitettyjä harjoituksia mielekkäänä ja hyödyllisenä tapana harjoitella ruotsin suullista kielitaitoa. Yleisimmät kielteiset kommentit liittyivät teknisiin ongelmiin, alussa koettuun oudoksuntaan, ja tilanteen epäluonnollisuuteen ihmiskontaktin puuttuessa.

Online-työskentelytavalla vaikuttaisi tutkimuksen tulosten perusteella olevan perustellusti paikkansa oppikirjapainotteisten opiskelumetodien lisänä. Myös opiskelijoiden nykyistä kattavampi ohjaaminen hyödyntämään online-sovellusten mahdollisuuksia ruotsin opiskelussa vaikuttaa tarpeelliselta. Suullisen kielitaidon arvioinnin tullessa osaksi sähköistä kielen ylioppilaskoetta on ajankohtaista ja erityisen tärkeää, että lukiolaiset tottuvat online-työskentelytapaan ja oman puheensa äänittämiseen.

Asiasanat: ruotsin opetus, suullinen kielitaito, opetuskokeilu, online-harjoitus, oppijakokemus

## Innehållsförteckning

<b>1 Inledning.....</b>	<b>1</b>
<b>2 Tidigare forskning .....</b>	<b>5</b>
2.1 Behov för kommunikationsövningar i svenskundervisning .....	5
2.2 Förändringar och förnyelsebehov i språkundervisning .....	6
2.2.1 Konventionell skolkultur och inlärningsmaterial i det utvecklande skolsystemet .....	6
2.2.2 Autenticitet tidigare och idag .....	8
2.2.3 Bedömning .....	10
2.2.4 Datorstött språkinläring och förändrande medieanvändningsvanor .	13
<b>3 Teoretisk bakgrund .....</b>	<b>18</b>
3.1 Inlärningsupplevelse .....	18
3.1.1 Individuella skillnader hos inlärare .....	18
3.1.2 Attityder och motivation .....	21
3.1.3 Motivering för variation i övnings- och bedömningssätt.....	22
<b>4 Material och metod.....</b>	<b>25</b>
4.1 Undersökningsdesign och experimentets förlopp.....	25
4.2 Enkäter.....	26
4.3 Övningar .....	28
4.4 Informanterna, första lektion och hemuppgifterna .....	30
4.5 Annan lektion och praktiska iakttagelser.....	31
4.6 Analysmetod .....	32
<b>5 Analys och resultat .....</b>	<b>34</b>
5.1 Sociella gruppabetare men också mer tystlåtna inlärare – informanternas uppfattningar om sig själva som inlärare och språkbrukare .....	34
5.2 Informanternas erfarenheter om experimentet och syn på användning av online-arbetsättet .....	40
5.3 Feedback och kommentarer på experimentet .....	49
<b>6 Slutdiskussion .....</b>	<b>50</b>
<b>7 Konklusion .....</b>	<b>58</b>
<b>Källor .....</b>	<b>59</b>
<b>Bilagor .....</b>	<b>1</b>
Bilaga 1 .....	1
Bilaga 2 .....	3
Bilaga 3 .....	5
Bilaga 4.....	6
Bilaga 5 .....	7

# 1 Inledning

Nya kommunikationsmedier håller på att förändra ekonomiska, politiska och sociala strukturer av samhällen runt om världen (Graddol 2006:42) och påverka våra sätt att tänka och agera. Skolor refereras ibland till som minisamhällen och därför är det ingen överraskning att stora förnyelser pågår även på utbildningsfältet. I Finland håller hela utbildningssystemet på att bli grundligt reformerat innan 2016/2017 (Halinen 2013:3). Också studentexamen ska stegvis göras helt elektronisk från och med hösten 2016 och hela examen avläggs elektroniskt senast 2019 (Digabi A). Det nya provet i språk kommer också att testa muntliga kunskaper och målet är att en muntlig del är med i provet senast på våren 2019 (Digabi B). Förnyelsen gör det nödvändigt att uppdatera och utveckla även övningssätten. Studentexamen spelar en stor roll i undervisningen i gymnasiet. Att muntlig kommunikation inte alltid har varit betonad i språkundervisningen i gymnasierna har ibland förklarats med att studentexamen inte inkluderar någon muntlig del (Green-Vänttinen m.fl. 2010, 62). Nu när detta förändras har man ett utmärkt tillfälle att satsa mera också på att utveckla övning av muntliga vardagskunskaper.

Med den här avhandlingen önskar jag kunna bidra till befrämjandet av meningsfull användning av online-resurser i språkundervisningen. Mitt konkreta syfte är att producera online-dialogövningar som baserar sig på situationer i vardagen och utreda informanternas uppfattningar om sig själva som inlärare. Jag har själv planerat och producerat övningarna som är i fokus i den här studien. Den förändrade studentexamen och resultat från tidigare forskning (Pihkala-Posti 2012b, 2014; Keltikangas-Järvinen 2014) bevisar om ett behov för sådana. Temat är relevant och viktigt på en samhälls- nivå när språkundervisningen i gymnasier möter krav på förändring på grund av den elektroniska studentexamen. Övningarna och vissa andra webbaserade läromedel testas i studiens empiriska del som ett alternativt sätt för elever att öva muntliga kunskaper i stället för mera konventionella träningssätt som ofta baserar sig på studieböcker. Erfarenheter och synen av tre gymnasistgrupper undersöks genom två enkäter. Studien ingår i ett större tvärvetenskapligt utvecklings- och tillämpningsprojekt *Aktiva inlärningsrum* där olika inlärningsrum undersöks och testas (Tammerfors universitet 2012). Projektet beskrivs på följande sätt (ibid):

The project develops and utilizes multimodal and social interaction technologies for education. Research is based on needs of the educational practitioners. Technological and pedagogical innovations are planned and tested in practical real life situations in Finnish schools. (Tammerfors universitet 2012)

Online-övningarna presenteras i kapitel 4.3 och vad som menas med andra webbaserade läromedel definieras vidare i kapitel 4.1. Med hjälp av de följande forskningsfrågorna vill jag ta reda på hurdana anledningar hittas antingen för eventuellt behov för kompletterande, alternativa arbetssätt eller för att bevara den rådande situationen. Forskningsfrågorna lyder:

- 1) Hurdana syner har informanterna om sig själva som inlärare och brukare av svenska språket?
- 2) Hur beskriver informanterna sina upplevelser av online-arbetssättet i det här experimentet?

Syftet med den förstnämnda frågan är att utreda informanternas syn på sig själva som inlärare och brukare av det svenska språket. Av intresse är hur stor del av informanterna tänker på ett visst sätt och hurdana tankegångar kan identifieras. Denna fråga syftar på att kartlägga informanternas bakgrunder och individuella skillnader såsom kunskaper, vanor, erfarenheter och motivation. Med hjälp av frågan utreds även hur stor del av eleverna önskar att svenskundervisningen skulle variera mera än nu på en mera generell nivå. Forskningsfråga två syftar på att ta reda på hur informanterna upplever och beskriver online-arbetssättet (se kapitel 4.1) i det här experimentet.

Forskningsfrågorna och analysen koncentrerar sig på inlärningsupplevelser (se kapitel 3) och i diskussionen i kapitel 6 behandlas dem med anknytning till språkundervisningen ur ett bredare perspektiv. De viktigaste temana som inlärningsupplevelser avses bestå av i den här studien är individuella skillnader hos inlärare, motivation och informanternas upplevelse av datorstödd språkinläring. Personligen har undervisning av muntliga kunskaper varit ett speciellt intresse för mig sedan länge eftersom jag ämnar bli språklärare och jag anser att muntliga kunskaper är ett ytterst viktigt område av språkkunskaper.<sup>1</sup> Att kunna använda ett språk i

---

<sup>1</sup> Jag blev intresserad av användning av teknologi och speciellt ljudapplikationer i språkundervisning på kursen *Hypertext, internet och språkundervisning* (Laura Pihkala-Posti) på Tammerfors universitet i våren 2012.

vardagssammanhang är ett mål som en stor del av språkinlärare vill nå med sina språkstudier. Om inläraren inte klarar av att använda språket i vardagliga situationer, anser många att tiden som använts på språkstudier har varit omotiverad. Många undersökningar visar tydligt att likaså andra språkinlärare, vill grundskolselever och gymnasister lära sig i sina svenskstudier mera omfattande kommunikationskunskaper och ordförråd som man behöver i vardagssituationer (Green-Vänttinen m. fl. 2010, 22, Lehti-Eklund & Green-Vänttinen 2011). Kunskaper i olika vardagliga situationer understryks också i den europeiska referensramen på nivån B1.1 som är målnivån vid gymnasieutbildningens slut i ämnet svenska i B1-lärokurs (Takala 2003). Nivån beskrivs som fungerande grundkunskaper. Gemensam europeisk referensram för språk (CEFR) utgör en gemensam grund för att utarbeta kursplaner, läroplaner, examina och läromedel för språkinläring i Europa (Gemensam europeisk referensram för språk 2009:1). Den definierar kunskaper på nivån B1 på det följande sättet:

Nivå B1 motsvarar lärandemålen på Threshold-nivån för besökare i ett annat land och kännetecknas kanske i första hand av två saker. Det första är förmågan att upprätthålla interaktion och att, i en rad olika situationer, få fram vad man vill säga. Det andra kännetecknet är förmågan att på ett flexibelt sätt hantera språkproblem i vardagssituationer, som t.ex.: kan klara av mindre rutinmässiga situationer på allmänna transportmedel; kan oförberedd gå in i ett samtal om kända ämnen (Gemensam europeisk referensram för språk 2009:34–35, min betoning)

Jämfört med tiden då språkundervisningen ofta var mera grammatikbetonad (t.ex. Tornberg 2000:163) har språkundervisningen förändrats mot ett mera kommunikativt håll. Lärare ser det som ett centralt mål i undervisningen att eleverna lär sig att lita på sina egna kunskaper och vågar uttrycka sig på svenska (Green-Vänttinen m. fl. 2010, 22; Lehti-Eklund & Green-Vänttinen 2011). Trots det anser jag att muntliga färdigheter kunde tränas mera och mångsidigare även nuförtiden. Enligt många källor har finskspråkiga elevers kunskaper i svenska försämrats under de senare decennierna (Tuokko 2009; Ruoho 2011; Green-Vänttinen m.fl. 2010; Lehti-Eklund & Green-Vänttinen 2011). Temat presenteras vidare i kapitel 2.1. Om man tar en blick på arbetslivet som informanterna snart blir en del av, framgår det i en förfrågan riktad till

företag att svenska behövs i nästan hälften av de företag som deltog (Finlands Näringsliv EK 2014). Problemet med många finländares bristfälliga språkkunskaper har också märkts ute i samhället. Enligt flera rekryterande arbetsgivare är det inte ovanligt att de sökandes kunskaper i svenska inte räcker till nivån som behövs i arbetslivet (ibid.).

Det framgår i en nationellt genomförda utvärdering av inlärningsresultaten hos elever i svenska i slutet av den grundläggande utbildningen att grundskolelever studerar ämnet svenska mindre gärna än tidigare (Tuokko 2009:5–7). Gällande gymnasister anser många lärare att de nuförtiden har sämre motivation för inläringen av svenska (Ruoho 2011:52). Från och med år 2005 har svenska varit ett frivilligt ämne i studentexamen vilket antagligen har påverkat motivation hos åtminstone en del gymnasister negativt. En betydande del av gymnasisterna (40 %) anser att de lär sig svenska bäst genom att tala språket, framgår det i resultatet av Green-Vänttinen m. fl. (2010:60). Därtill är möjligheten att själv få tala svenska ytterst betydelsefull för elevernas motivation och mera utrymme borde ges för att träna motiverande, vardaglig språkfärdighet i tal och skrift (Green-Vänttinen m.fl. 2010:82–83). Också alla 76 svensklärare som deltog i Ruohos undersökning (2011) ansåg att övning av muntliga kunskaper är en mycket viktig eller viktig del av språkinläring (Ruoho 2011, 34). Till och med 82 procent av lärarna ansåg att undervisningen borde innehålla mera muntlig övning men att tidsbrist ibland gör det svårt att hitta tid och möjligheter för muntliga övningar (Ruoho 2011:34–35). Online-övningarna i det här experimentet simulerar genuina vardagliga situationer och ger elever mera chanser för att muntligt använda och träna språket. Därigenom kan de befrämja motivation. Dessutom möjliggör de muntlig övning utanför lektioner där tidsbristen ofta är ett problem såsom merparten av lärare påpekar (Jfr. Pihkala-Posti 2012a).

## 2 Tidigare forskning

### 2.1 Behov för kommunikationsövningar i svenskundervisning

Människors och speciellt skolelevers språkkunskaper diskuteras ofta i och utanför skolor i Finland och ute i världen. Nuförtiden behöver många åtminstone något annat språk än modersmålet antingen i arbetslivet eller på fritiden. Det är inte ovanligt att höra hur finländares muntliga kunskaper och mod att tala på främmande språk kritiserats till exempel i medier. Somliga anser att många finländare inte är tillräckligt sociala, aktiva och säkra som språkbrukare av främmande språk. Den kan ha sitt ursprung i den gamla stereotypen av *tysta finländare* (t. ex. Lehtonen & Sajavaara 1985) som har till exempel enligt Tiittula (1994:95) använts till och med för att berättiga åsidosättandet av muntliga kunskaper i undervisning av främmande språk.

Som tidigare nämnts visar många studier att elevers kunskaper i svenska har försämrats. I en undersökning som omfattade nästan 80 gymnasielärare i svenska, ansåg många av dem att elever nuförtiden har sämre kunskaper (Ruoho 2011:52). Likaså nationell utvärdering av inlärningsresultaten hos elever i svenska i slutet av den grundläggande utbildningen bekräftade att nivån på kunskaperna har försämrats mellan 2001 och 2008 då föregående utvärdering gjordes (Tuokko 2009:5–7). Försämringen gäller både hör- och läsförståelse och grammatikaliska strukturer. Lösningensprocenten i hörförståelse var 50 procent och endast få uppnådde utmärkta resultat (ibid.). Med tanke på flytande kommunikation är det essentiellt att man förstår vad samtalspartnern säger vilket gör det viktigt att inte glömma betydelsen av att öva hörförståelse när man syftar till flytande muntliga kunskaper. Som helhet är elevers kunskaper i svenska på en nöjaktig nivå (högst på vitsordsnivå 7). När det gäller skrivandet och talandet, är resultaten tydligt sämre än när det gäller receptiva språkkunskaper. Gällande talövningar nådde 16 procent av elever en bra vitsordsnivå medan 18 procent, varav en avsevärd mängd pojkar, av elever inte nådde den lägsta kunskapsnivån (ibid.).

Naturligtvis syns riktningen i grundskolor också i gymnasier. Resultatet av självutvärderingen av 84 gymnasister visar att över hälften (52 %) av dem anser sig vara svaga eller medelmåttiga i svenska (Green-Vänttinen m. fl. 2010:54). Cirka 48 % tänker att de är bra eller utmärkta i svenska (ibid.). Resultatet är avsevärt därför att gymnasier



till undersökningen hade valts bland gymnasier som fått de bästa resultaten i svenska i studentexamen. Om över hälften av eleverna i dessa gymnasier menar att de är svaga eller medelmåttiga i svenska är det sannolikt att siffrorna skulle se även sämre ut på en nationell nivå. En orsak som kanske delvis förklarar utvecklade kunskaper i svenska hos många är att man inte möter eller använder svenska i vardagen i flera regioner i Finland. Situationen är olik jämfört med engelska som inte är lätt att undgå till exempel i medier. Ungefär hälften (46 %) av informanterna i den nationellt genomförda undersökningen i slutet av grundskolan anser att de inte behöver svenska i vardagen (Tuokko 2009:33). De flesta av gymnasisterna (82 %) i de bäst rankade gymnasieskolorna, när det gäller inlärningsresultat i svenska, svarar att de aldrig eller väldigt sällan använder svenska utanför skolan (Green-Vänttinen et al:2010, 54). Endast 14 procent av informanterna svarar att de använder svenska ofta och 4 procent anger att de använder det ibland (ibid.).

På grund av forskningsresultat och iakttagelser av olika instanser presenterade anser jag att det är väl motiverat att utveckla och testa ett alternativt övningssätt för övning av muntliga kunskaper. Övningarna som producerats i samband med denna undersökning kräver och tränar också hörförståelse.

## **2.2 Förändringar och förnyelsebehov i språkundervisning**

### **2.2.1 Konventionell skolkultur och inlärningsmaterial i det utvecklande skolsystemet**

I det här avsnittet presenteras klarlagda planer, pågående förnyelser och mål på utbildningsfältet och speciellt i språkundervisningen. Stora förändringar pågår i hela skolsystemet i Finland. Förnyelsen av hela utbildningssystemet befattar sig med frågor gällande målet för undervisningen, timfördelningen och både de nationella och lokala grunderna för läroplanen till alla utbildningsnivåer (Halinen 2013:3). Uppdatering behövs för många skäl. Världen där skolan opererar i har förändrats på många sätt och samhället och arbetslivet förutsätter nya kompetenser (Halinen 2013:17). Pedagogik, skolpraktik och vad som undervisas borde granskas och förnyas i förhållande till förändringar i omvärlden (ibid.). Också studentexamen ska göras helt elektronisk och för svenskans del händer det under hösten 2017 (Digabi A). Testet kan innehålla multimodala element

såsom videomaterial i framtiden (Digabi B). Det finns redan exempeluppgifter för elektroniska språkprov, till exempel de följande (Digabi C):

Lyssna på anvisningarna och reagera på frågorna.

Berätta om din lägenhet.

Du pratar med din granne. Berätta att du ska ha fest hemma hos dig.

Därtill finns det en exempelövning med en karta och uppgiften är att fråga eller visa vägen (Digabi D). Övningen liknar mycket en kartaövning i det här experimentet (se kapitel 4).

Utbildningsstyrelsen förändrade 2009 i grunderna för gymnasiets läroplan (2003) den fördjupade kursen 6 i B1-lärokursen till en ny muntlig kurs *Tala och förstå bättre* (RUB6). Den är en frivillig fördjupad kurs. Enligt en av det här experimentets lärare är det vanligtvis elever som planerar att avlägga studentexamen i svenska som brukar delta i kursen. Kursen beskrivs på följande sätt (Utbildningsstyrelsen 2003:2–3, min betoning):

I kursen övas olika strategier för att tala och använda språket muntligt i olika situationer i enlighet med lärokursens mål. Ämnena för de muntliga övningarna är aktuella nordiska händelser och de övriga kursernas ämnesområden. Kursen förstärker även den muntliga språkfärdighet som behövs i olika situationer i det dagliga livet. Förmågan att tala språket uppövas med hjälp av texter i anslutning till nämnda ämnesområden och material som övar talförståelsen. (Utbildningsstyrelsen 2003)

Övningarna i det här experimentet testades på den muntliga kursen i båda gymnasier och det är möjligt att det påverkar informanternas intresse i att öva att kursens bedömning baserar sig på kunnandet som eleven visar under kursen och på ett prov i muntlig språkfärdighet. Provet är utarbetat av Utbildningsstyrelsen. Elever ges också ett särskilt intyg som bilaga till avgångsbetyget. (Utbildningsstyrelsen 2003:2).

Såsom tidigare nämnts syftar den här studien till att utveckla ett online-övningssätt som kan komplettera de konventionella övningssätten. I den konventionella skolkulturen är det vanligt att lärare representerar intellektuell och social auktoritet i förhållande till studenter, definierar Sahlberg & Sharan (2002:268). Intellektuell auktoritet betyder enligt Sahlberg & Sharan att lärare och studieböcker är huvudsakliga informationskällor i inlärningsituationer. Ytterligare påpekar de att vanligtvis talar lärare till och med två tredjedelar av tiden reserverad för inläring. Social auktoritet betyder att inlärares beteende, kommunikation och interaktion emellan studenter och i hela gruppen

kontrolleras av lärare (Sahlberg & Sharan 2002:268). Sahlberg & Sharan konstaterar att unga människor som studerar i andra stadiets utbildning ofta lärt sig de här vanorna under åren de gått i skola. Eftersom att jobba ensam är ett konventionellt och ganska vanligt sätt att arbeta, är det möjligt att elever till och med har börjat tänka att arbetande ensam oberoende av de andra är en hörnsten av god inlärning (Sahlberg & Sharan 2002:268). Fastnade vanor kan göra det en långsam och hård process att förändra en konventionell inlärningskultur (ibid.). Därtill är det möjligt att eleverna föredrar en viss typ av övningsmaterial om de vet att kunnande av enstaka strukturer och ordförråd skilt från deras kontext är vad som bedöms och uppskattas på kurser, tester och studentexamen (Taalas 2007:421–422).

### **2.2.2 Autenticitet tidigare och idag**

Autenticitet som ett mål i språkundervisning har diskuterats mycket internationellt och i Finland. Tidigare har autenticitet länkats med autenticitet av texter, inlärningsuppgifter, social kontext och också språkinlärares responser (t.ex. Little 1997:225, Voss 2010:127-128). Enligt Van Lier (1996:128) är det en personlig process av engagemang att göra något autentiskt. Man måste alltså erbjuda elever möjligheter att engagera sig och känna sig delaktiga i de aktiviteter som görs. I Finland har temat autenticitet behandlats inom pedagogik i stor omfattning till exempel av Kaikkonen som definierar att autenticitet innebär speciellt inlärningsituationens och inlärningsens meningsfullhet för inlärare (Kaikkonen 2000:53, 2004:173). Autenticitet är inte ett faktum utan det är inlärares erfarenhet (Kaikkonen 2002: 6). Ordet *autentisk* har sitt ursprung i grekiskt ord *authentees* "initiatvtagare", "skapare" (Kaikkonen 2000:53–57). Kaikkonen påpekar att inlärare inte är en mottagare utan att erfarenhet är en hörnsten av verklig autenticitet (ibid.). Autenticitet innebär att man är en aktiv deltagare och agent (Kohonen 2002:20). Det förknippas med hur meningsfull inlärare erfar hans inlärningsprocess att vara och hur mycket han känner att han kan påverka det (ibid.). Inlärare måste, filosofiskt uttryckt, vara ett subjekt av sin egen inläring (Kaikkonen 2000:54). Enligt Jaatinen (2009:86) kan situationen anses tillhöra autentisk kommunikation när främmande språk och inlärares eget liv möter och skapar verklig, med andra ord autentisk, kommunikation. Också många svenska språklärare anser att autentisk språkundervisning innebär ett försök att knyta undervisningen ihop med elevernas vardag eller på andra sätt göra den mer engagerande

och meningsfull för elever (Eriksson & Jacobsson 2001:6). Green-Vänttinen med flera (2010:35) framhäver att uppgifter som har ett förhållande till elevers egen värld och egna erfarenheter upplevs mera sannolikt som meningsfulla. Sådana övningar engagerar eleverna socialt, emotionellt och intellektuellt. Därtill påverkar de självet på något sätt (Green-Vänttinen m. fl. 2010:35, jfr. samtalsforskningens grundprinciper Norrby 1996).

Sammanfattningsvis kan det konstateras att autentisk undervisning och inläring av främmande språk måste syfta till att skapa verkliga, meningsfulla erfarenheter av ett främmande språk och dess användning (Kaikkonen 2004:174). De måste också låta eleven testa sina observationer och inläring i så verkliga situationer som möjligt och på ett äkta sätt (ibid.). Det är viktigt att eleven är den som agerar och är aktiv. I praktiken är det inte alltid lätt att skapa sådana autentiska och motiverande övningssituationer i klassrummet. Det framgår av rapporter om skolämnet svenska i finska grundskolor och gymnasier att svensklärarna begrundar ofta på hur man kan utveckla muntliga övningar så att de får alla elever med (Green-Vänttinen m. fl. 2010, Lehti-Eklund & Green-Vänttinen 2011). Övningarna i det här experimentet främjar aktivitet därför att elever inte har någon annan möjlighet än att koncentrera sig och tänka på övningarna om de vill få dem gjorda. Därtill vet de att resultatet blir avlyssnad av läraren som märker om de inte har gjort övningen.

Såsom diskuterat även i det här kapitlet, har en del av pedagoger redan länge ansett att formala inlärningsrum, till exempel klassrum, borde vara närmare det verkliga livet vartill skolning bereder elever (Ainley & Armatas 2006:367). Elektroniska inlärningsrum har potential till att vara både inlärningsrum och simulerade inlärningsmiljöer i det så kallade verkliga livet (ibid.). Det låter paradoxalt att virtuella simuleringar möjliggör skapandet och levandegörandet av scenarier som liknar de realistiska (Svensson 2008:25). Olika rollspel är typiska i språkundervisning och genom att förflytta dem till datorn blir det möjligt att ta med utomstående personer i klassrummet (ibid.). Involverar man en deltagare utanför eget klassrum blir simuleringar och rollspel ofta verkligare (Svensson 2008:129). Med ”simulation av verklighet” är det möjligt att utvidga den upplevelsevärlden som står till förfogande för en elev även om han inte kunde delta i exempelvis olika vardagssituationer som en del av inlärningsprocessen (Matikainen & Manninen 2000:16). Övningarna i det här experimentet kan ses som simulation av verkligheten. Mishan (2004:10) menar att dikotomin mellan klassrum och det så kallade

verkliga livet har blivit föråldrad därför att inlärare i nutiden kan bli en del av ”verkligt liv” med deras datorer. En del forskare menar att informations- och kommunikationsteknologi (IKT) har börjat en ny era av autenticitet och har befrämjat autenticitetens profil och satt den i mitten av modern pedagogik (Mishan 2004:19, Pihkala-Posti 2012c, 2013). Enligt Kramsch & al. (2000:98) har elevers engagemang i elektroniskt medium lett till ett paradigmsskifte i tolkning av autenticitet. Dators starka dragkraft beror enligt Kramsch med flera (2000:98) på aktörskapet som den erbjuder. Därtill erbjuder datorn en starkare identitetskänsla till dess användare på grund av datorns olika plats och tidsperspektiv, lätt intertextualitet och att den är snabb att användas (ibid.). Dator och internetredskap erbjuder enorm potential för autentisk metodologi (gällande innehåll, kontext och uppgift) för språkundervisning (Rüschhoff 2010:130). Autenticitet kan vara viktigt i utveckling av inlärares autonomi också därför att det låter elever använda ett material från det verkliga livet som är relevant för deras egna individuella intressen (Reinders m. fl. 2012:364). Av synvinklar presenterade i det här kapitlet att döma har informations- och kommunikationsteknik och autenticitet ett intressant förhållande som jag kommer att kommentera i förhållande till den här studiens resultat i sammanfattande diskussion.

### **2.2.3 Bedömning**

Det är problematiskt att finska skolvitsord inte ger explicit information gällande elevers kunskaper i olika ämnen till andra utbildningsinstanser och andra sammanhang utanför skolkontexten konstaterar Kohonen (2005:321). Till exempel kan vitsordet 8 (på skalan 4-10) bestå av väldigt olika faktorer beroende på elevens attityd, prestation och strävsamhet samt lärare som bedömer (ibid.). Helhetstäckande bedömning istället för bedömning av specifika färdigheter lämnar utrymme för samhällets normer och förväntningar till exempel gällande elevens temperament (Keltikangas-Järvinen & Mullola 2014:90). Sådana normer kan vara oberättigade eller missvisande och trots det spela en stor roll (ibid.). Individuella olikheter såsom temperament diskuteras vidare i kapitel 3.1.1. Resultatet av Mullolas (2012) doktorsavhandling rekommenderar att bedömningssystemet i vårt skolsystem, där elevers klassrumsuppförande, arbetssätt och inlärningsprocesser är centrala, borde granskas om med tanke på pedagogik i vilken elevers olika temperament tas hänsyn till. Därtill rekommenderas sådan pedagogik som

en del av lärarutbildning så att lärare skulle ha redskap att skilja på elevers medfödda temperament och kognitiva kunskaper, motivation och mognad. Enligt Mullola borde man kunna möjliggöra en sådan skolbedömning för elever som baserar sig på elevers verkliga kunskaper och är fritt från faktorer som förvränger elevbedömningen (ibid.). Också Pihkala-Posti (2013) konstaterar att det skulle vara nyttigt för elever att ha mera alternativa sätt att visa sina kunskaper i stället för en enstaka test i slutet av kursen som är ofta typisk. Det är problematisk att strikt skilja språkbruk från språkinläring eftersom arbiträra enheter såsom skriftliga tester som mäter kunskaper kan dåligt indikera pågående utvecklingsprocesser som sker samtidigt med språkbruk (Thorne 2000:228). Därför är de här utvecklingsprocesserna möjligen tydligast åskådliggjorda i språkbruket (ibid.). I enstaka test spelar också situationella faktorer en viktig roll.

Det är uppenbart att nya inlärningsmiljöer och examina ställer nya krav även på bedömningen. En kontinuerlig uppföljning av elevers språkutveckling behövs för en tillförlitlig bedömning (Bergman & Abrahamsson 2004:598). Portfölj bedömning är en form av autentisk bedömning (Kohonen 2005:8–10). Ljudfiler såsom i det här experimenter kan inneslutas i digital språkportföljs dossier (jfr. Pihkala-Posti 2013, 85). Språkinlärare väljer själv sitt material (Kohonen 2005:12) och dossiern kan bestå till exempel av skrivna texter, datafiler och ljud- och videoinspelningar (Europeisk språkportfolio). Portfölj har många fördelar som bedömningsinstrument, inte minst det att elever blir medvetna om sin egen insats (Sjöqvist 2004:641). Det kan vara lättare för dem att inse deras eget ansvar och bättre förstå hur de blir bedömda (ibid.) Portfölj som metod betonar bedömningens processbara karaktär och relevans, strävan att bedöma attityd och språkliga och kommunikativa kunskaper som är meningsfulla och centrala med tanke på inlärningsmål (Kohonen 2005:8–10). Enligt Kohonen har både finska och internationella studier visat att europeisk språkportfölj (ESP) vanligen fått en positiv mottagning (Kohonen 2005:25). I ett större finskt projekt konstaterades att språkportfölj som ett arbetssätt erbjuder signifikanta möjligheter för elever för mera självständig och interaktiv språkinläring och att den är pedagogiskt grundat (Kohonen 2005:27). Likaså visar en studie av Lammi (2002) att användning av språkportfölj påverkade positivt i gymnasisters motivation att studera svenska. Användning av språkportfölj, självutvärdering och därigenom ökat reflektion över språkstudier gjorde studenter mera entusiastiska för att studera svenska. I studien förhöll sig gruppen som använde portfölj

mera positivt till studier än gruppen som inte gjorde det. De flesta informanterna ansåg att användning av språkportfölj i svenskundervisning ökade motivation och tog med sig variation i arbetssätt (ibid.) Enligt Perclovás (2006) undersökning ansåg de mesta tjeckiska informanter att det var intressant och nyttigt att arbeta med språkportfolion. Den stödde också elevers aktiva deltagande och motivation att studera (ibid.). Positiv attityd till dess användning verkade inte vara relaterad till elevers vitsord utan elever med svagare kunskaper kände att de klarade av portföljövningar (ibid.).

Att ha mera kompletterande bedömningskriterier än till exempel enstaka test är speciellt viktigt för elevers intresse, men det kan också stöda lärares bedömning eftersom det finns mera data och bevis på kunskaper. Till exempel kan en blyg och inåtvänd elev agera under hela lektionen med entusiasm på ett omärkbart sätt vilket är problematiskt därför att synlig aktivitet betonas ofta överraskande mycket i bedömningen (Keltikangas-Järvinen & Mullola 2014:158–159; Pihkala-Posti 2012, 2013, 2014). Portföljarbete ger elever alternativa sätt att visa deras intresse, aktivitet och kunskaper. Genom att samla mera omfattande, konkret muntlig data inspelat i olika situationer, också hemma, under en längre tid kan man förminska påverkan av sociala faktorer som kan spela en roll till exempel i ett enstaka muntligt prov (Pihkala-Posti 2013). Hos tonåringar är ju till exempel mobbning en aspekt som verkligen kan påverka individers prestation i skolan. Pihkala-Posti (2012b:118) konstaterar att möjligheten att tala hemma i lugn och ro på en webbkurs i muntlig kommunikation i tyska verkade göra elever mer avslappnade och modigare att tala.

Sammanfattningsvis kan det konstateras att individuella olikheter såsom temperament borde tas hänsyn till så att bedömningsprocedurer i skolan varierarade mera såsom det också rekommenderas av Utbildningsstyrelsen (Keltikangas-Järvinen & Mullola 2014:149). Keltikangas-Järvinen & Mullola resonerar att elever är olika i vad som är ett naturligt sätt för dem att visa sina kunskaper. De tar upp att alla till exempel inte lyckas till i konventionella skriftliga tester som ofta har tidsgränser, några elever klarar sig bättre när de får uttrycka sig genom att tala istället för att skriva och några koncentrerar sig bäst hemma i deras egen takt i lugn och ro (ibid.). För någon kan det till exempel vara väldigt viktig att kunna stoppa för en stund vid behov för att lära sig på ett optimalt sätt (Mullola 2014:94). När arbetssätt som används i skolan varierar tillräckligt kan var och en hitta sådana som passar dem bäst (ibid.). Online-övningar är ett sätt att

öka variation, som är ett nyckelord här, i inlärningsuppgifter och kanske till och med i tester. Naturligtvis är muntliga och skriftliga kunskaper inte likadana och övning av ett kunskapsområde kan inte ersättas med ett annat. Online-övningar och användandet av bandspelare erbjuder alternativa resurser för både lärare och elever. Ibland kan man göra en övning genom att tala och inspela istället för att skriva och ibland kan till exempel en del av test göras hemma via en dator. Förberedelse och asynkroniska (icke- realtids) uppgifter såsom de här övningarna kan vara ett viktigt sätt för många att öva ensam först (Pihkala-Posti 2014). Därigenom kan man få förtroende i ens kunskaper och bättre våga försöka också i autentiska situationer. Online-övningar kan bättre ta hänsyn till elevers olika temperament (se Mullola 2012). De kan vara mer passande till exempel till elever som låser sig eller som annars inte är framgångsrika i grupsituationer. Därigenom kan lärare få en bättre uppfattning om elevens verkliga kunskaper. Sådana övningar kan naturligtvis inte helt och hållet ersätta sådana som kräver snabb språklig reaktion.

#### **2.2.4 Datorstödd språkinläring och förändrande medieanvändningsvanor**

I det här avsnittet presenteras kortfattat den datorstödda inläringens närhistoria och definitionen på vad som menas med webbaserade läromedel i den här studien. Därtill diskuteras också elevers användning av informations- och kommunikationsteknik (IKT) i och utanför skolan. Dessutom behandlas eventuell påverkan av förändrade medieanvändningsvanor i inläring. I slutet diskuteras kort eventuella för- och nackdelar i datorstödd inläring och i datoranvändningen.

Implementeringen av digitala tekniker i skolor har pågått i ungefär 40 år och det fördelas vanligen i fyra olika internationella paradigmer (Kjällander 2014:12). Det första var datorstödd undervisning med behavioristiska idéer om effektivisering av lärandet i skolan på 1960-talet. De följande faserna kallas *intelligent transporteringsystem*, *förnuftet som språk* och 1990-talets *datorstödd kollaborativt lärande* (ibid.). Nuförtiden är det typiskt att se digital kompetens som basfärdighet (ibid.). Selander och Åkerfeldt (2008) hävdar att intresset har skiftat från tekniska till pedagogiska möjligheter. Alexandersson (2007:134) konstaterar i sin tur att det kan sägas att en mer realistisk syn på datorer ersatt den stora optimismen som var typisk tidigare. Merparten av språklärarna i Finland har enligt Pihkala-Posti (2012:111) hittills varit relativt skeptiska mot



användning av ny teknologi och e-inläring i skolor och att alla försök att integrera teknologi till språkundervisningen inte har varit framgångsrika. Pihkala-Posti (ibid.) anser att en förklaring till detta är att man inte har fokuserat tillräckligt på de pedagogiska aspekterna då man först började använda datorer i undervisning. Den här studien har haft som ett mål att närma sig övningar från ett pedagogiskt perspektiv, att producera övningar som möjliggör övning av muntliga kunskaper ensam och utanför klasskamraters eventuella press. Kjällander (2014:12) väljer att använda termen *onlinelärande* i sin studie därför att en stor del av skolans digitala inlärningsmiljö pågår online.

IKT har en betydande roll i dagens elevers värld. Barns internetanvändning har ökat och nuförtiden använder nästan 100 procent av alla tolvåringar internet enligt statens medieråds undersökning i Sverige (Kjällander 2014:10). Antagligen är siffran likadan i Finland därför att ländernas kulturer liknar varandra. Teknologi och omfattande medier som är närvarande varje dag har förändrat och förändrar människors sätt att kommunicera, studera, jobba och tillbringa sin fritid (Luukka m. fl. 2008:22). Det framkom i deras undersökning att text och mediamiljöer som finska elever använder i skolan och på fritiden var rätt långt ifrån varandra med tanke på både innehåll och arbetssätt (Luukka m. fl. 2008:234). Fem år senare i en annan studie använde majoriteten av finska gymnasister (85 %) IKT i deras studier hemma varje vecka men antalet var tydligt mindre när det var frågan om användning av dem på lektioner framgår det i en studie av Finlands Gymnasistförbund (2013:19).

Vad som gör ökad medieanvändning relevant för språkundervisning är att många undersökningar bevisar att hjärnan kan förändras genom livet beroende på miljön där vi lever, alltså beroende på våra aktiviteter (t. ex. Tapscott 2009:100). Prensky (2007:42–44) kallar det för *omträning* (engl. retraining) av hjärnan. Många forskare anser att vårt sätt att behandla och organisera kunskap och information håller på att förändras och har redan förändrat som följd av användning av IKT (Alexandersson 2007:133, Tapscott 2009, Prensky 2007). IKT kan ses som något som förändrar vad och hur vi lär och formar samarbetsformer också enligt Alexandersson (2007:133). Förändringar i hjärnan och vanor kan påverka också inläring och motivation i skolkontext. Enligt Prensky (2007, 42–44) är de här förändringarna en faktor bakom många träningsproblem i dag (jfr. även Pihkala-Posti 2012b). Han förklarar att lineara processer som är centrala i utbildningssystemet kan till och med fördröja inläring för hjärnan som har förändrats

(blivit *omtränat*) eftersom den utvecklats bland annat på grund av dataspel och internet surfning.

Barn födda på 1990-talet och senare har vuxit med med ständig uppkoppling till internet och digitala medier vilket gör att de lär sig och interagerar på ett olikartat sätt än tidigare generationer konstaterar också Kjällander (2014:19). Därför kallas de ibland *digitalt infödda*. Det finns också en olik syn på konceptet digitalt infödda. Användning av internet anses ofta vara bekant och angenämt för unga människor. Trots att många elever är vana vid att använda dator och internet kan man som lärare inte anta att alla är det (Pihkala-Posti 2013:88). Till exempel enligt Hargittai (2010:92) finns det en avsevärd variation av datorkunskaper och erfarenheter bland unga människor. Hargittai (2010) anser att det till och med kanske är en föråldrad uppfattning att dela människor i digitalt infödda och invandrare därför att det finns variation i alla grupper. Enligt henne är det förståeligt att det finns individuella skillnader bland digitalt infödda lika väl som bland äldre människor och antagandet att de är ”universalt kunniga” med användning av IKT baserar sig vanligen inte på empirisk evidens (ibid.). Dessutom är det möjligt att till exempel användning av internet på fritiden inte sker på ett sådant sätt som på riktigt unvecklar en djupare förståelse av internetsökning, påminner också Alexandersson (2007:138). Hargittai (2010:93) konstaterar att undersökningar har framlagt ett förhållande mellan kunskaper i internetanvändning, dess användning på mera informerade sätt för varierande aktiviteter samt föräldrarnas högre utbildningsnivå och socioekonomisk status. Hon använder termen *digital ojämlikhet* (ibid.).

Eventuella problem som baserar sig på skillnader mellan medieanvändningsvanor i och utanför skolan har diskuterats också i Finland. Bland andra Lehtinen & al. (2011:13) anser att många studieböcker som är bundna på tryckta formater inte har så mycket kontaktyta med elevers multimodala vardag som kanske skulle behövs för framgångsrik inläring. Pihkala-Posti (2012b, 2013:83) har diskuterat problemet med formell utbildning som fortfarande baserar sig mycket på långa och lineara texter. Några forskare avser att länkar till inlärarens egna liv och nya sätt att närma sig undervisningen måste hittas och utvecklas för att hjälpa de digitalt infödda anse språklektioner motiverade och meningsfulla för dem och deras liv. Pihkala-Posti (2012b:109–110) talar om en ”främmande språk pedagogik inriktad för digitalt infödda” och menar att är det viktigt att nyttiggöra internet och den mobila världen i den formala undervisningen för att också

andra språk än engelska ska ha framgång i framtiden. Enligt henne verkar det vara så att många elever inte bryr sig om rationella motiv för att lära sig främmande språk och att man därför borde hitta nya motiveringssätt (ibid.).

Att hitta kompletterande motiveringssätt kan gälla speciellt svenska språket därför att trots positiva undersökningsresultat om många elevers intresse att studera svenska, finns det också många elever med mycket dålig motivation att studera svenska. Bland andra Daniel Sazonov, föregående ordförande av Finlands Gymnasistförbund uttalade sig ett par år sedan att lösningar för att hitta glädjen av inläring, som man ibland säger att saknas i finska skolor, borde sökas i elevers vardagliga liv (Ahtokivi 2013). Han, liksom många andra, menar att gränsen mellan användning av teknologi i skolkontext och utanför den är för stor för många och att elever borde ha en möjlighet att uttrycka sig genom samma medier som de är vana vid att använda i deras vardag utanför skolan. Ett sätt att behålla elevers intresse för skolarbetet kan vara att bygga hållbara broar mellan vad som sker utanför och i skolan (Kjällander 2014:112). Internet kan eliminera gränserna mellan hemsfären och skolsfären vilket enligt några synsätt anses främja elevers lust att lära (Kjällander 2014:11). När språk och språkbruk får nya former och förändras, borde också språkundervisning förändras, anser Luukka med flera (2008:22). Lärargemenskaperna och praktikerna i skolan håller på att förändras av de nya medierna i alla fall, eventuellt på ett avgörande sätt, anser Säljö (2007:185.).

Trots att skillnaden mellan hur mycket elever använder teknologi i skolan och utanför den har kritiserats av många under de senaste åren har användandet av IKT ökat och blivit vanlig i skolarbetet (Alexandersson 2007:133). Naturligtvis har situationen också hunnit förändra under senaste åren. Antagligen finns där också signifikanta skillnader mellan olika skolor och olika lärare vilket gör att det inte finns en enda sanning i denna fråga.

Det viktigaste inlärningsmålet för datorstödd språkinläring kan ses vara *aktörskap* (Gruba 2004:627, Kaikkonen 2002). Fördelar med e-arbetssätt inkluderar åtminstone mångsidiga möjligheter till lärande och socialt samspel och iakttagelse att det inte är skadligt att göra fel. Om man vill pröva och börja om är tekniken snällare mot eleven på ett sätt som papper, penna och radergummi inte är (Gruba 2004:627). Det har även visat sig i många studier att elever upplever arbetet med dator som trevligt och kreativt (ibid.). Dessutom kräver elektroniska arbetssätt att eleven deltar på ett olika sätt vilket kanske

behövs ibland. I traditionell närundervisning kan det vara så att den skenbara aktiviteteten och den fysiska närvaron är det som är viktigt medan man måste vara mentalt närvarande i nya inlärningsmiljöer. Om du inte tänker och producerar finns du inte (Matikainen & Manninen 2000).

Ökande internetanvändning för med sig också några risker. I synnerhet väcker ökad datoranvändning hos barn och unga oro med tanke på hälsoaspekter. Enligt Enochsson (2006: 103–110) anser några att datorn skapar ett beroende och är passiviserande. Dessutom nämns ofta att inte alla ungdomar är intresserade av teknik och att de inte har tillgång till internet hemma (Enochsson 2006:103–110). Trots att situationen antagligen har förändrats under senaste åren, lär detta stämma åtminstone delvis även idag.

## 3 Teoretisk bakgrund

### 3.1 Inlärningsupplevelse

Internationella undersökningar påvisar att det är väldigt värdefullt att lyssna på studerandes syn på undervisningen (Green-Vänttinen m. fl. 2010:54). Om vi på riktigt vill förstå inläring måste vi granska inlärares subjektiva erfarenhet (Hickey 1997). Det finns ett växande intresse i konceptet *inlärningsupplevelse* (eng. learner experience) som innehåller ”praktiska, empiriska, affektiva och nyttiga aspekter av interaktion” (Vander Ark 2014). Det kunde väl vara ett nyttigt begrepp och på samma sätt som dess modell användarupplevelse innehålla ”personens uppfattningar av systems aspekter som användbarhet, lättheterlighet och effekt (ibid.). Trots det är det kanske ovanligt att låta studerande utvärdera längre utbildningsavsnitt, till exempel hela svenskundervisningen i grundskolan. Vanligare är enligt min erfarenhet att be om feedback på enstaka kurser. Studeranden själva är experter på sin egen inläring (Green-Vänttinen m. fl. 2010:54). De har synen på vad som är det bästa sättet för dem och klasskamrater att lära sig och de har också haft många lärare under sin skolkarriär (ibid.). Genom att ge vikt till vad eleverna själva anser om utbildningen är det möjligt att bidra till demokratin i skolan och därtill ge möjligheter till att utveckla undervisningen (ibid.).

#### 3.1.1 Individuella skillnader hos inlärare

Språkinlärare är olika på många sätt med tanke på biologiska och psykologiska faktorer som kan hänföras till inlärares person och medfödda egenskaper (Abrahamsson 2009:214–217). Sådana är till exempel personlighetstyp, intelligens, kognitiv stil, språkbegåvning och inlärningsålder (ibid.). De här faktorerna låter sig enligt Abrahamsson inte påverkas av yttre omständigheter, såsom andra människor eller erfarenheter, alls eller åtminstone i klart mindre grad än till exempel attityder och motivation. Attityder och motivation diskuteras i följande avsnitt. Abrahamsson fortsätter att man ofta gör en skillnad också mellan permanenta egenskaper hos en inlärare och sådana av temporärt tillstånd (ibid.). Till exempel kan ängslighet vara en del av personligheten eller så kan den ha att göra med bara en specifik uppgift (Abrahamsson 2009:214–219). Det kan också vara tvärtom och en ängslig individ kan känna sig trygg

inför vissa speciella aktiviteter (ibid.). Det påpekas även av Olsson Jers (2000) att det värt att minnas att muntligheten inte är statisk. Beroende på situationen, kan en pratsam talare bli en mer tystlåten talare och vice versa (ibid.).

Gällande temperamentsdrag är distinktionen mellan *utåtriktad* och *inåtvänd personlighetstyp* en av mest diskuterade i litteratur (Abrahamsson 2009:214–217). Utåtriktad och inåtvänd ska enligt Abrahamsson inte ses som en dikotomi utan som en skala, med andra ord är människor mer eller mindre utåtriktade. Det är typiskt att beskriva en utåtriktad person som social, aktiv och äventyrslysten och en inåtvänd person som tillbakadragen, tyst och trygghetsinriktad (ibid.). Keltikangas-Järvinen & Mullola (2014:40) ger ett exempel på hur sådana skillnader kan synas i skolkontext. När en lärare tar ny teknologi till klassrummet, möter en del av eleverna honom redan vid dörren och är färdiga att ivrigt testa nya saker medan andra elever sitter och iakttar tyst för ett par lektioner och väntar på att situationen blir lugn. Med andra ord behöver en del elever mera tid för att vänja sig vid nya situationer och arbetssätt.

Det är viktigt att lärare tar hänsyn till skillnader bland inlärare. Det är nämligen inte ovanligt att lärare anser att undervisningssätt som bäst passar dem själva är det naturligaste sättet att studera och lära sig även för elever (Keltikangas-Järvinen & Mullola 2014:55). Det är inte trivialt eftersom enligt preliminära resultat från pågående undersökning favoriseras personer med tydligt höga sociala kunskaper när man väljer lärarstudier (Keltikangas-Järvinen & Mullola 2014:113). Därtill är sådana personer ofta färdiga att möta nya situationer (Keltikangas-Järvinen & Mullola 2014:113). Internationella studier har visat att elever som har ett olik temperament än läraren själv har undervisats olik av läraren men detta är dock sannolikt omedvetet (Keltikangas-Järvinen & Mullola 2014:118).

Andra personlighetsrelaterade variabler som enligt Abrahamsson kan undersökas är självkänsla (både generell och framför specifika uppgifter) och benägenhet att ta risker samt mod att testa ens språkliga resurser (Abrahamsson 2009:214–217). Därtill påverkar hämningar såsom att inte våga använda målspråket eller anamma ett nytt uttal (ibid.). Abrahamsson nämner som ett exempel av hämnings påverkan en tidigare studie som har tolkats så att alkohol reducerar hämningar och ångslan samtidigt när det ökar talarers risktagande. Abrahamsson lånar Vibergs ord att det inte betyder att språkundervisning

bör "utformas som ett cocktailparty". Däremot betyder det att det är viktigt och nyttigt att skapa en atmosfär som sänker inbyggda hämnings- och försvarsmekanismer (ibid.).

Likaså nämner Tomlinson (2012:232–233) flera emotionella och psykologiska faktorer som kan förorsaka motvillighet att tala. Enligt honom inkluderar de lite tid att förbereda sig, stress över att tala i klassrum som har att göra med självkänslan och villighet att ta risker samt karaktärsdrag. Tomlinson konstaterar att inlärare som är benägna att drabbas av ångest brukar motstå talande speciellt i situationer framför hela klassen (ibid.). Därtill finns det enligt Tomlinson individuell och social press och olikheter mellan könen. Han hänvisar till studier som har visat att manliga inlärare erfår mer ångest när de är tvungna att tala ett främmande språk (ibid.). Elevers inlärningsstilar är individuella och de föredrar olika inlärningsätt såsom också Pettit (2005) märkte i sin undersökning där han undersökte utveckling av unga elevers datoranvändande.

Den stora individuella variationen måste tas hänsyn till i undervisningen och kanske speciellt mera så i språkundervisningen. Av olika skolämnen var relationen mellan temperament och vitsord för ett främmande språk starkast (Keltikangas-Järvinen & Mullola 2014:75). Elevers återhållsamhet påverkade vitsorden i alla ämnen men i främmande språk påverkade det till och med ett halvt vitsord. En annan studie visade att om en manlig informant är blyg får han sämre vitsord för sina kunskaper (Keltikangas-Järvinen & Mullola 2014:86–89). Skolvärlden har enligt Keltikangas-Järvinen & Mullola (2014:90) tagit ett långt steg mot samhälle där i och för sig neutrala karaktärsdrag värderas antingen negativt eller positivt utan inga riktiga grunder för det. Många av eleverna i en undersökning av Olsson Jers (2010) upplevde också att skolans norm är att "prata mera" hela tiden. Det kan vara stressigt och utmanande speciellt för tysta och blyga elever.

Temperamentdrag skulle inte spela en så stor roll om det inte fanns en så kallad snöbollseffekt som kan förorsaka till exempel att misslyckande följs av besvikelse och nedgående motivation vilket som värst kan leda till problem i form av bortavaro från skolan och så vidare (Keltikangas-Järvinen & Mullola 2014:41). Därför kan till exempel blyghet ha långvariga effekter som möjligen till och med repeteras om det hindrar eleven från att visa sina kunskaper i klassrumssituationer i olika skolämnen. Övningarna i det här experimentet gör det möjligt för sådana elever att träna i lugn och ro. De ger också en

möjlighet för lärare att bli medveten om till exempel blyga elevers kunskaper som kanske inte kommer fram i klassrumssituationen.

### 3.1.2 Attityder och motivation

Attityder och motivation är så kallade *affektiva faktorer* som kan sägas befinna sig mellan rent individuella egenskaper och grupp-dynamiska faktorer (Abrahamsson 2009:205–207). De formas primärt utifrån den sociala kontexten men framstår hos individen (ibid.). De enskilda elevernas motivation påverkas betydligt av den sociala atmosfären i gruppen anser också Dörnyei (2005:89). Det är möjligt att negativt samhällsklimat gör en god inlärningsmiljö i gruppen även viktigare för ämnet svenska än för andra ämnen (Green-Vänttinen m. fl. 2010:80). Gruppens och andra elevers attityder och motivation är alltså knappast betydelselöst med tanke på individens attityd och motivation. Dörnyei (2007:722) lyfter ett intressant perspektiv fram och påpekar att klassrumsnormer, både officiella och inofficiella, kan betydligt förbättra eller försämra elevers akademiska prestation och arbetsmoral. Han talar om medelmåttighetsnorm som har sitt ursprung i grupptryck och som inte ska överträffas för att en individ inte ska bli kallad till exempel ”nörd” (ibid.).

Inlärares attityder påverkar indirekt motivation som har tydliga och direkta effekter på inläring (Abrahamsson 2009:208–210). Vad som enligt honom är allmänt problematisk med motivationsstudier är att man inte kan med säkerhet veta orsaksriktningen. Med andra ord vet man inte om det är så att orsaken bakom lyckad inläring är hög motivation eller tvärtom, resulterar goda inlärningsresultat i hög motivation eller är det båda vägarna (Abrahamsson 2009:208–210). Att goda inlärningsresultat resulterar i hög motivation har kallats *resultativ motivation* (ibid.). En annan sak som man inte vet är *hur* attityder och motivation påverkar inläring. Tapola och Veermans (2013:75) påpekar att den situerade motivationen inte byggs upp ur ”tomma intet”. Det har delvis att göra till exempel med elevernas motivationsrelaterade inställning till lärande i sig, deras mål för lärandet och deras individuella intresser (ibid.). Elever kommer till inläringssituationen med väldigt olika bakgrunder. Inlärares språkinläring styrs av hans studiehistoria som innebär idéer och uppfattningar av sig själv som en språkinlärare och erfarenheter av inläring (Kohonen 2009:21). Därför



tappar en blyg språkinlärare som har lärt sig att undvika kommunikationsituationer viktiga chanser för interaktiv inläring (ibid.).

För åtta år sedan ansåg 30 procent av svensklärare att studiemotivation hos elever är dålig (Korkman m. fl. 2007). Största delen av lärare som ansåg att elevers motivation är god eller ganska god undervisade i gymnasiet. Många gymnasielärare lyfter upp problem som följer om elever har dåliga kunskaper och motivation i svenska (Ruoho 2011:52). De påpekar att det förorsakar svårigheter bland annat under den muntliga kursen därför att det är till exempel svårare att motivera elever att tala om de inte ens har grundkunskaper i svenska (Ruoho 2011:52). Det är problematiskt eftersom utveckling kräver aktivitet och träning. Därutöver kan det ge elever viktiga byggstenar i språkinläringen om de har en möjlighet att använda svenska, kanske till och med i en svensk kontext, under skoltiden (Green-Vänttinen m. fl. 2010, Lehti-Eklund & Green-Vänttinen 2011). Dessutom kan det vara ytterst betydelsefullt för elevers motivation att få erfarenheter av att använda språket och av att testa sina kunskaper (ibid.). Online-övningarna möjligen får även elever med svagare kunskaper våga träna muntliga kunskaper. Det kan kännas lättare för eleven att inte behöva göra det framför andra i klassen.

När man diskuterar IKT i undervisning och dess eventuella fördelar är det vanligt att en olik inlärningsmiljö anses ha en potential att öka elevers studiemotivation. Trots det har det visat sig i studier att användningen av teknik i sig inte är tillräcklig för långvarig stimulering av elevernas motivation och intresse att lära sig (Tapola & Veermans 2013:73). Vad som har observerats är endast en ökat intresse i början (eng. *novelty effect*) och densamma gäller nästan all variation från det vanliga arbetssättet (ibid.). Viktigare enligt Tapola & Veermans (2013:74) är därför hur det här intresset och motivation kunde fortsätta också efter det.

### **3.1.3 Motivering för variation i övnings- och bedömningssätt**

Elevers användning av IKT har alltså ökat enligt många studier. Såsom diskuterat i det här kapitlet, menar många forskare att det har påverkat deras sätt att tänka, läsa, umgås med människor och lära sig. Därtill pågår det stora förnyelser inom utbildningsfältet i Finland varav digitaliseringen av studentexamen inte är minst. Kapitlet har också behandlat stora individuella skillnader bland inlärare som gäller till exempel

temperament, inlärningssätt och motivation. Det finns inte någon generell förklaring på hur vi lär oss och får ny kunskap (Wännman Toresson 2006:52). Alla dessa saker gör att varierande sätt att öva och visa ens kunskaper behövs. Då hittar alla elever säkert ett sätt som är lämpligt just för dem.

Det har skett en stor förändring under de senaste åren att se elevcentrerade arbetssätt som ett mål istället för lärarstyrd undervisning som tidigare har varit vanlig (Alexandersson 2007:134). Därtill har användningen av olika arbetssätt som framhäver elevers samarbete blivit populärt. Vad som kan vara ett problem med dem är att det inte är alltid självklart att elevers samarbete fungerar när de jobbar tillsammans. Det är sannolikt att elevers sociala förhållanden tar mycket av deras uppmärksamhet speciellt när det är fråga om tonåringar för vilka sociala förhållanden spelar ofta en särdeles stor roll i livet. Det kan vara orealistisk att anta att elever koncentrerar sig endast på den pågående lektionen och sina studier. Det är möjligt att problemen med sociala förhållanden framhävs i det finska gymnasiesystemet, det klasslösa gymnasiet, där elever idag ofta har en kurs här och en kurs där. Möjligheter till öppen diskussion begränsas betydligt utan trygghet i klassrummet (Palmér 2005:61). Liknande resultat har fått i *Svenska i toppen*-rapporten där det framkom att eleverna inte nödvändigtvis känner varandra och kan därför vara rädda för att säga något tokigt (Green-Vänttinen m. fl. 2010:30.).

Även om det inte finns problem med sociala förhållanden och elever känner sig trygga och trivs i ett tillåtande klassrumsklimat är det tänkbart att de känner oro i muntliga situationer (Olsson Jers 2010:165). Av alla skolämnen är språkinläring en av de mest hotande (engl. *face-threatening*) för studenter (Dörnyei 2001:40–41). Orsaken till det är att det är stressigt för studenter att operera och arbeta i klassrummet med begränsade språkkunskaper. Språkinlärare måste samtidigt koncentrera sig på uttal, intonation, grammatik och innehåll vilket från en inlärares synvinkel betyder att man inte ens kan säga en kort mening utan risk för att göra fel (ibid.). Enligt Dörnyei är det därför ingen överraskning att språkångest är en faktor som kan starkt förhindra språkinlärningsresultat. Det är inte ovanligt att språklärare oroar sig för elever som är motvilliga att tala och tyvärr tolkas sådan motvillighet ofta som saknande motivation (Tomlinson 2012:232–233).

På grund av de ovannämnda orsakerna finns det fördelar med att arbeta i små grupper. Det är emellertid värt att minnas att mindre grupper inte automatiskt löser

problemet med till exempel elever som inte vågar tala i gruppsituationer. Många studier har visat att klassrummets maktstrukturer ofta kvarstår och att elever behåller sina roller till exempel som ”tigare och talare” också i mindre grupper (Palmér 2005:58–59). Det kan finnas stora skillnader i hur mycket eleverna koncentrerar sig på uppgiften och hur mycket på social samvaro (ibid.). Trots att det var frågan om modersmål i Palmérs exempel, stämmer det antagligen lika mycket med lektioner av främmande språk. Det kan vara till och med mera så när det gäller främmande språk därför att språkkunskaper är ofta svagare vilket kan göra talandet i klassrummet mera pinsamt ur elevens synvinkel.

Möjligheten att följa ens egna temperament (se kapitel 3.1.1) och beteendestil i studier ses som det effektivaste sättet för alla elever medan kraftiga krav och förväntningar gällande inlärningsstil och process även kan vara desktruktiva (Mullola 2012:76). Olika faktorer listade i det här kapitlet understryker viktigheten av att elever får öva även muntlig färdighet i lugn och ro och i egen takt på samma sätt som skriftliga övningar. Genom att komplettera arbetssätt med online-övningar kan språklärare ta hänsyn till elevers eventuella språkångest i talsituationer. Det är viktigt att utveckla strategier som underlättar inlärares ångest (Tomlinson 2012:232–233). Likaså påminner Abrahamsson (2009:214–217) att det är viktigt och nyttigt att skapa en atmosfär som sänker elevers inbyggda hämnings- och försvarsmekanismer. Hemma är informanter fria från eventuella sociala normer, begränsningar och grupptryck (Dörnyei 2007:722, Pihkala-Posti 2012c) som kan råda i klassrummet.

## 4 Material och metod

### 4.1 Undersökningsdesign och experimentets förlopp

Den här undersökningen är ett undervisningsexperiment där informanternas *erfarenheter* och *syner* om sig själva som brukare och lärare av svenska språket och av arbetssättet med de valda webbaserade läromedlen är av intresse. Webbaserade läromedlen eller själva övningarna ingår inte i primärmaterialet av undersökningen men jag presenterar dem i huvuddrag. Likaså Kjällander (2014:12) har jag valt att kalla övningarna i den här undersökningen *online-övningar* därför att jag anser att det beskriver dem bäst. Dessutom är den en mer detaljerad term än *e-inläarning* som innehåller alla former av elektroniskt stöd såsom inläring och undervisning, antingen online eller inte (Benson m. fl. 2012:11). Med webbaserade läromedel avser jag i den här avhandlingen text-till-talsyntetisatorn *Oddcast.com* och två lexikon med möjlighet att lyssna på uttalet (för länkar, se bilaga 4). Online-övningarna och användning av webbaserade läromedel kallas som helhet online-arbetssättet.

Inlärningsupplevelser är värda att studera eftersom när allt kommer omkring, är det människor och målet i att befrämja deras inläring som är i hjärtat av utbildningsteknologin. Undersökning av utbildningsteknologi kan inte koncentrera sig bara på tekniken och hur den fungerar eftersom undersökning inlärnarnas erfarenheter och känslor är essentiella för utvärderingen av tekniken. Den här undersökningen koncentrerar sig inte på apparater eller program själva. Elevernas prestation i övningarna är inte av intresse utan deras erfarenheter av och syner på online-arbetssättet. Undersökningen närmar sig temat endast ur elevernas synpunkt och hur deras övning och inläring kunde hjälpas. Till exempel resursfrågor tas inte hänsyn till.

Metoden för att få information är enkätundersökning och det är endast enkäterna som jag undersöker. Enkäterna har jag gjort själv och de presenteras mera detaljerad i följande avsnitt. De hittas i bilagorna 1 och 2. De baserar sig på och är knutna till studiens teoretiska ramar som presenteras i kapitel 3. Informanternas svarade i enkäter i pappersform, både före och efter att ha gjort övningarna. Lärarnas syn på övningarna frågades också med en enkät (bilaga 3) och de diskuteras kortfattat i analysdelen. Jag valde att inte intervjua elever därför att genom enkäter får jag mera data som lämpar sig

bättre på den här undersökningen och dess forskningsfrågor. Med intervjun skulle jag kanske ha fått mera detaljerad information om en informant men snävre information ur generell synpunkt. Därför ville jag att ha ett större antal informanter. Tabell 1 illustrerar i en kompakt form den empiriska delen av den här studien.

Före experimentet	<b>Utarbetning av materialet</b>	Utarbetning och testning av enkäterna och övningswebbsidan, förberedning och inspelning av dialogdelarna.
Själva experimentet	<b>Informanterna</b>	Tre grupper i två gymnasier i södra Finland. Lärarna/skolorna av grupper deltog i projektet <i>Aktiva inlärningsrum</i> .
	<b>Den första enkäten (på kursens första lektion)</b>	I början av kurser den första enkäten som en pappersversion (bilaga 1).
	<b>Presentation av experimentet (på samma lektion)</b>	Presentation av övningswebbsidan och det övriga materialet (bilagorna 3 och 4) efter den första enkäten.
	<b>Hemuppgifterna</b>	Studenterna hade cirka tre veckor för att göra dialogövningarna som hemuppgifter, ungefär en uppgift per vecka.
	<b>Den andra enkäten (annan lektion)</b>	Den andra enkäten (bilaga 2) efter övningsdelen.
	<b>Analys av svaren</b>	Analysen av informanternas enkätssvar.
Efter experimentet		

Tabell 1. Den empiriska delen av studien.

## 4.2 Enkäter

Som sagt, valde jag att använda en enkät därför att den möjliggör att samla in mera data än till exempel med intervjuer. En väsentlig skillnad mellan intervjuer och enkäter är att i den förstnämnda är en intervjuare med i bilden när informanter svarar (Trost 2012:9–13). Det ger informanter mera tid att reflektera i lugn och ro när de svarar på enkäten. Gruppenkäter är vanliga till exempel när det är fråga om skolgrupper (Trost 2012:9–13) såsom det var i den här studien. I skolkontext finns det många informanter samlade som då kan nås med ett frågeformulär och att det är viktigt att motivera informanterna att verkligen svara och på ett tillfredställande sätt (ibid.). Det gjorde jag och betonade till gymnasisterna att de blivit valda till studien och att de kan tänkas representera också andra grupper varför jag hoppas att de svarar och tänker på frågorna på allvar. En av experimentets lärare föreslåg också att jag säger så därför att det kan få informanterna känna sitt ansvar bättre när en utomstående person behöver deras deltagande och insats. Enkäterna är på finska för att kunna vara säker på att informanterna förstår frågorna. Jag är intresserad av tendenser i informanternas tankesätt, till exempel om det finns någon

tydlig majoritet eller minoritet som till exempel anser att övningarna är nyttiga. Det är alltså fråga om kvantitativt tänkande (Trost 2005:8). Av lika intresse är också att försöka *förstå* informanternas sätt att förhålla sig till och uppleva övningar. Kvalitativa frågor ett rimligt alternativ om sådana aspekter och förståelse är ett mål (Trost 2005:14). Både kvantitativa och kvalitativa aspekter är av lika värde (ibid.) och därför ville jag använda båda synsätt. Praktiskt taget är blandformer vanliga i studier (Trost 2012:18–20).

Jag bestämde mig att använda mestadels slutna frågor därför att de är oftast ett mera tillfredsställande sätt att få data (Fowler 2009:101). När svaralternativ ges till respondenten kan forskaren tolka svaren på ett mer reliabelt sätt (ibid.). När informanterna har ett begränsat antal svaralternativ är det mer sannolikt att tillräckligt många informanter svarar på ett visst sätt så att det skulle vara analytiskt intressant (ibid.). För att ge information som är möjligt att tolkas, borde frågor som är intresserade av om informanten är av samma eller annan åsikt gälla endast extremer av ett kontinuum (Fowler 2009:104). Ett exempel på en fråga som inte är en extrem på ett kontinuum är ”min hälsa är måttlig”. Om informanten är av annan åsikt med påståendet, är det inte möjligt att veta om det är därför att hälsan är god eller dålig (ibid.). Användning av extremer var ett mål i utformning av frågor i den här studien. I slutna enkätsfrågor tar informanter ställning till påståenden genom att välja på Likertskalan 1-4 ett nummer de anser vara närmaste deras egen åsikt. Jag valde att använda fyra svarsalternativ vilket är en standard om ett jämnt tal används (Lavrakas 2008:427). Skalanumren beskrivs nedan.

1=täysin eri mieltä	-helt av annan åsikt
2=jokseenkin eri mieltä	-delvis av annan åsikt
3=jokseenkin samaa mieltä	-delvis av samma åsikt
4=täysin samaa mieltä	-helt av samma åsikt

Jag bestämde mig att inte ta med ett neutralt alternativ *Vet inte/kan inte säga* för att få informanter att välja åt vilket håll deras åsikt lutar. Det är vanligt att ”vet inte” svar är ett uttryckt att informanter inte är villiga att göra ett jobb som krävs för att ge svar när frågor handlar om deras egna liv, känslor eller erfarenheter (Fowler 2009:95). Det skulle också ha varit ett för lätt svarsalternativ för informanter som är ovilliga att svara. Därtill ibland är det möjligt att informanter sannerligen inte vet eller inte har tillräckligt information för att utforma till exempel en åsikt, speciellt när temat av frågor är längre ifrån informanternas närmaste livskrets. I den här studien var frågorna sådana att

informanter borde kunna vara kapabla att svara dem på basis av sin lång och regelbunden erfarenhet av språkstudier och experimentet.

Det kändes nödvändigt att ta med också öppna frågor därför att de möjliggör svar som forskaren inte har förmodat (Fowler 2009:101). De kan också nå mer detaljerad informanternas verkliga syner trots att det kan vara problematiskt i helt öppna frågor att informanter ger relativt sällsynta svar som inte är analytiskt användbara (ibid.). Fowler (2009:101) fortsätter att trots det är det viktigt att informanter får svara i sina egna ord i stället för att tvingas välja ett färdigt svaralternativ. Det kan vara frustrerande för informanter att inte ha alls möjlighet att uttrycka sina tankar (ibid.) Speciellt när det är fråga om ett nytt arbetssätt är det möjligt att informanterna har kommentarer som jag inte kunde förutse och fråga om.


Ett eventuellt problem med enkätsundersökning kan vara om informanterna inte svarar som de verkligen tänker vilket naturligtvis stämmer till andra metoder av intervjutyp lika väl. Det är också möjligt att informanter förstår och tolkar kategorier och påståenden olika. Informanter är också ofta benägna att vara frågeställaren till lags, alltså att svara som de tror att frågeställaren vill ha för svar (Abrahamsson 2009:210). Forskare försöker undvika sådana saker från att påverka genom att variera påståenden så att en del uttrycks i en positiv form och en del i negativ (Lavrakas 2008:429). Det har jag gjort också i den här studien.

## 4.3 Övningar

Det här avsnittet presenterar övningarnas tekniska drag och teman. Jag tackar Juho Kontro för hjälp med kompilering av övningswebbsidan och Heidi Mäkinen som läste upp replikerna. Praktiskt sett består övningswebbsidan av fyra element: inforuta, bandspelare, inlämning och övningar. Övningswebbsidan illustreras nedan i bild 1. I bilden syns de följande tre element:

- 1) Övre elementet: bruksanvisningarna kortfattat (+länken till längre bruksanvisningarna, se bilaga 5) + övningsmeny
- 2) Vänstra elementet: Vocaroo-bandspelare
- 3) Högra elementet: Inlämningen av ljudfilen (skickar länken till den inspelade ljudfilen till Google docs)

Bild 1. Övningswebbsidan.

Suullisia harjoituksia		Harjoitus 1
<b>Toimintaohjeet lyhyesti: (katso yksityiskohtaisemmin <a href="#">täältä</a>)</b> 1. Käynnistä nauhoitus alta ja salli mikrofonin käyttö. HUOM: tee koenauhoitus ennen etenemistä! 2. Valitse harjoitus oikealta (kaikki harjoitukset eivät ole välttämättä aluksi saatavilla). 3. Tehtyäsi harjoituksen sulje se. Pysäytä ja tallenna nauhoitus, ja kopioi linkki lomakkeeseen oikealla. Lähetä lomake.		Harjoitus 2
<div></div>		Harjoitus 3
		<h3>Nauhoituksen palautus</h3> <p>* Required</p> <p>Nimikirjaimeni (NN): *</p> <input type="text"/> <p>Tekemäni harjoituksen numero *</p> <input type="text"/> <p>Kouluni alkukirjain *</p> <input type="text"/> <p>Vocaroon antama linkki *</p> <p>Kopioi Vocaroon näyttämä linkki tähän. Painoithan "click to stop" ja "click here to save"?</p> <input type="text"/> <input type="button" value="Submit"/>
Sivulla käytetty: <a href="#">Vocaroo</a> , <a href="#">Google Drive</a> -lomake, <a href="#">Fancybox</a> , <a href="#">AnythingSlider</a> . Koonneet JP & JK.		

Det fjärde elementet, övningarna, syns inte på bilden utan övningarna öppnar sig ovanpå övningswebbsidan. Övningen framskrider på det följande sättet:

- 1) Bandspelaren (Vocaroo) på framsidan sätts igång i början. Den inspelar allt som sägs och hörs. Inspelningen kan inte avbrytas utan att allt tidigare på den inspelningen försvinner.
- 2) Eleven väljer övningen på framsidan och den öppnas ovanpå. Övningen liknar en diavisning där man rör sig vidare manuellt.
- 3) Varje dia innehåller instruktioner för eleven. Varannan dia spelar automatiskt motpartens inspelade delar av konversationen. När det är elevens tur att tala, får han textinstruktioner på finska hur han ska reagera och komplettera dialogen. Om behövs, dialogsdelar kan omlyssnas.
- 4) När eleven är färdig, stänger han diashowen och återvänder till framsidan för att sluta inspelningen. Vocaroo ger en länk till nyss inspelad ljudfil.
- 5) Eleven skickar länken till filen med hans initialer genom framsidans inlämningsdel. Alla skickade länkarna samlas automatiskt i en tabell i Google Docs. Där kan de lyssnas på och sparas av forskaren och gruppens lärare.



Temana på övningsdialogerna bestämde jag tillsammans med en av kursernas lärare för att övningarna skulle vara lämpliga för den muntliga kursen. De följande temana valdes:

Övning 1: På stationen (att köpa tågbiljetter)

Övning 2: På fritiden (att skaffa sig ett gymkort & att visa vägen)

Övning 3: En arbetsintervju

I övningarna 1 och 2 får eleven instruktioner om vad de ska säga. Instruktionerna är på finska därför att de inte skulle hjälpa för mycket. Övning 3 är friare med idén att den ger eleven möjligheten att knyta ihop vad som han har lärt sig under kursen. Ett särdrag med övning 2 är att den innehåller en karta i en av diorna. Elevens uppgift är att förklara en rutt med hjälp av kartan till personen som behöver hjälp.

#### **4.4 Informanterna, första lektion och hemuppgifterna**

Informanterna var tre gymnasistgrupper på den muntliga kursen (RUB6) i två olika gymnasier i södra Finland. Alla informanter var ungefär 17- 18 år gamla. Grupperna blev utvalda eftersom deras gymnasier var med i projektet *Aktiva inlärningsrum* och för den anledningen var också forskningstillståndet i ordning. Två grupper var från samma gymnasium. Betygets medeltal som krävs för inträde i det ena gymnasiet är 0,6 decimaler högre än för det andra (Toponetti 2015) och den är känd för ytterst goda resultat i studentexamen. Siffrorna är från år 2012 då merparten av informanterna har börjat sina gymnasiestudier.

Den första gruppen deltog i experimentet i april/maj 2013 och den andra och tredje gruppen under hösten 2013. Det fanns rörlighet hos kursdeltagare eftersom experimentet startades i början av kurser och därför svarade några informanter bara på den första enkäten och några bara på den andra. Det stör inte analys eftersom målet inte är att jämföra enskilda informanters svar före och efter. Däremot är tendenser i informanternas svar av intresse. Sammanlagt 40 informanter svarade på den första enkäten och 37 på den andra. Fem blanketter blev utelämnade på grund av oriktiga svar på den andra enkäten (se nästa avsnitt). Det är för börjans rörlighets skull att det finns bara tre informanter färre i den andra enkäten än i den första trots att fem informanter uteslutades. Antalet informanter begränsar möjligheten till generalisering av resultaten. Följande figur illustrerar mera detaljerad antalet informanter i de två enkäterna i tre grupperna och antalet informanter sammanlagt:

**Tabell 2. Antalet informanter i de två enkäterna.**

	<b>Grupp 1</b>	<b>Grupp 2</b>	<b>Grupp 3</b>	<b>Sammanlagt</b>
Första enkäten	3 män, 7 kvinnor	5 män, 16 kvinnor	6 män, 3 kvinnor	14 män, 26 kvinnor
Andra enkäten	3 män, 7 kvinnor	4 män (ursprungligen 6 varav 2 hade oriktiga svar), 12 kvinnor (ursprungligen 15 varav 3 hade oriktiga svar)	8 män, 3 kvinnor	15 män, 22 kvinnor

På kursens första lektion svarade informanterna i varje grupp först på den första enkäten. Jag berättade inte något annat än det generella temat (användning av teknologi i språkundervisning) på undersökningen innan informanterna svarade på den första enkäten för att mera detaljerad information inte skulle guida deras svar. Efter ifyllning av enkäten förklarade jag idén på experimentet, introducerade övningswebbsidan och de andra webbaserade läromedel som skulle användas. Därtill gav jag instruktioner om den tekniska delen. Informanterna visste att övningsprodukterna inte bedöms men att det är möjligt att det påverkar positivt bedömningen om de klarar sig bra. Informanterna fick dialoger en åt gången som hemuppgift under ungefär tre veckor. Jag öppnade övningarna stegvis under den tiden så att inte alla kunde göras strax i början såsom en av lärare önskade

## **4.5 Annan lektion och praktiska iakttagelser**

När informanterna hade haft alla övningar som hemuppgift, fyllde de i den andra enkäten på en annan lektion. Då fick de anvisningar att markera om de inte hade gjort övningar alls och gärna också orsaken till det. Med en grupp dök det upp ett problem med den andra enkäten. Tidtabeller med den här gruppen kunde inte arrangeras så att jag skulle ha kunnat delta lektionen där den fylldes i. Läraren printade enkäterna som eleverna fyllde i i början av lektionen. Tyvärr hade det framkommit ett problem med enkätfilen och printandet. Likert-skalar med svaralternativ 1-4 som introduceras senare i det här avsnittet saknades i enkäten. Lyckligtvis hade merparten av informanterna ändå mints skalan i första enkäten och använt den rätt. Jag kunde vara säker på det därför att nästan alla informanterna hade markerat skalan som de använde ovanför påståenden.

Tyvärr fanns det ändå fem informanter som hade systematiskt svarat på ett oriktigt sätt. Deras slutna svar kunde inte användas därför. Dock använder jag deras öppna svar i alla fall. Jag betonade i alla grupper att man måste välja bara ett alternativ i skalafrågorna

och att det inte går att välja två eller emellan två alternativ. Trots det hade några informanter gjort så i enstaka frågor. Numret av sådana enstaka oriktiga svar syns under varje figur i analysdelen som alternativet *inget svar*. I en grupp fanns det många elever som inte hade gjort dialogövningar alls hemma trots påminnelserna. Därför bestämde vi oss med läraren att låta alla elever som inte gjort övningar av någon anledning göra åtminstone en av dem i början av den lektionen då den andra enkäten gjordes. De fick göra övningar i ett annat rum turvis för att kunna svara på enkäten. Ändå fanns det några enstaka elever i de två andra grupperna som inte hade fått övningar gjorda av tekniska skäl. Därtill vägrade sig en elev att inspela övningar. Svar av eleverna som inte gjort övningar togs med därför att det inte fanns många av dem och därför att svaren skulle vara mera realistiska. Ifall eleven har tekniska problem påverkar det säker hans upplevelse vilket är bra att ta hänsyn till i utvärderingen av övningarna.

## 4.6 Analysmetod

Analysen är utförd så att jag har först gjort grafer av elevers kvantitativa svar i alla frågor. Då har jag genomgått materialet och extraherat resultat och iakttagelser. Antalet tomma eller på något sätt oriktiga (t. ex. två alternativ valda) svar syns i varje figur. Procenttalen har räknats av "accepterade" svar därför att de uteslutade ansågs vara oinformativa. Med andra ord, om två informanter av 40 inte har svarat eller har svarat oriktigt, anses 38 informanter vara 100 %. Verbala svar genomlästes och analyserades tematiskt, med andra ord genom att kategorisera ord, fraser eller tankar som upprepas i informanternas svar. Om en informant har listat till exempel tre olika saker, listas han i alla av dem. Jag använder även ordagranna citat som på något sätt öppnar eller förklarar informanternas olika sätt att se eller uppleva saker och är därför ibland av betydelse för läsares förståelse (Trost 2005:134). Av verbala svar lyfter jag up endast enstaka satser som är delar av längre svar. Enkätfrågorna och informanternas verbala svar har översatts från finska till svenska i analysdelen.

I nästa kapitel presenterar jag analysresultat en forskningsfråga åt gången. Den första delen består av informanternas svar den första enkäten och behandlar bakgrundsinformation om informanterna. I den andra delen presenteras till största delen svar på den andra enkäten som behandlar i huvudsak experimentets online-övningar. Dessutom presenteras enstaka relaterade resultat från den första enkäten. Det är tydligare

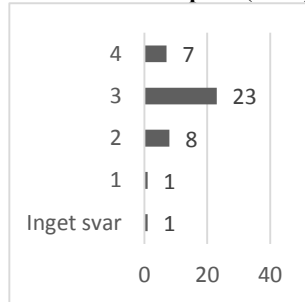
än att presentera svar på samma tema skilt. För tydlighetens skull markerar jag antingen E1 (=enkät1, före experimentet) eller E2 (=enkät 2, efter experimentet) och numret på frågan (F) på alla figurer. Också antalet informanterna markeras i varje figur ( $n=X$ ). Graferna lägger grunden till vad jag kommenterar om resultaten även om själva grafen inte presenteras. Resultatet jämförs och diskuteras också i förhållande till tidigare forskning. Kvantativa frågor tolkas alltså så att ju större siffra, desto mera är informanten av samma åsikt med påståendet. Efter att informanternas feedback på övningarna har presenterats i analysen presenterar jag kortfattat lärarnas feedback och mina egna iakttagelser på experimentet.

## 5 Analys och resultat

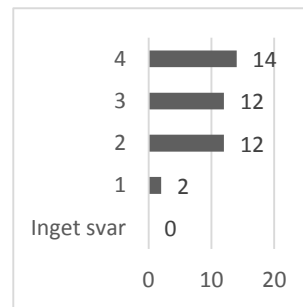
### 5.1 Sociella grupparbetare men också mer tystlåtna inlärare – informanternas uppfattningar om sig själva som inlärare och språkbrukare

Före experimentet frågades informanterna om de på en allmän nivå tycker om situationer där de får tala främmande språk och om de anser sig själva pratsamma av naturen (se figurerna 1 och 2).

**Figur 1. E1/F1: Jag tycker om situationer där jag får tala främmande språk (n=40).**

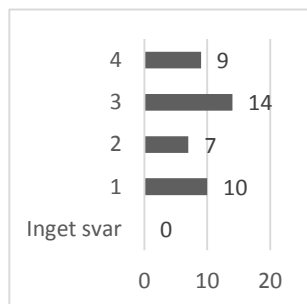


**Figur 2. E1/F2: Jag är pratsam av naturen (n=40).**

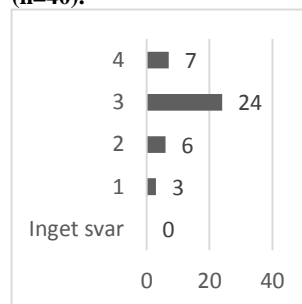


Enligt svaren är det ungefär tre fjärdedelar av informanter (77 %) som tycker om situationer där de får tala främmande språk. Antalet informanter (65 %) som delar åsikten att de är pratsamma av naturen är lite mindre. Det kan väl vara att de informanter som svarat att de inte tycker om att få tala främmande språk inte heller är så pratsamma heller på sitt modersmål. Det framgår inte av den här informationen. I alla fall är var fjärde elev som inte tycker om att tala en så pass stor del att det är värt att ta hänsyn till på en allmän nivå om antagandet är att likadana elever också finns annanstans. Informanternas svar på deras tidigare behov för svenska utanför skolan och syn på deras kunskaper att klara sig i vardagliga situationer syns i figurerna 3 och 4.

**Figur 3. E1/F21: Jag har behövt muntliga kunskaper i svenska utanför skolan (n=40).**

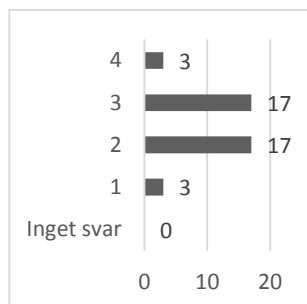


**Figur 4. E1/F24: Jag tror att jag skulle klara mig muntligt på svenska i olika vardagliga situationer (n=40).**

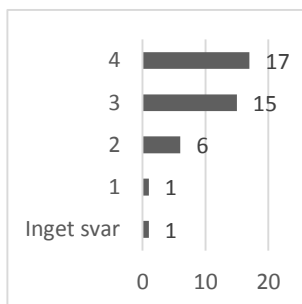


Som det framgår av figur 3, har ungefär 58 % av informanterna behövt muntliga kunskaper i svenska utanför skolan. Antalet är betydligt större än i en studie av Green-Vänttinen m. fl. (2010:54) där bara 18 % informanter svarade att de använder det ofta eller ibland. Såsom syns i figur 4 är det mer än tre fjärdedelar av informanterna (78 %) som tror att de skulle klara sig i olika vardagssituationer. Det är positivt att en tydlig majoritet tänker så och litar på sina kunskaper. Följande figurer illustrerar elevers syner på om de känner sig osäkra när det gäller muntlig färdighet på svenska och om de skulle vilja lära sig uttala svenska bättre än de kan nu.

**Figur 5. E1/F25: Jag känner mig osäker när det gäller muntlig färdighet på svenska (n=40).**



**Figur 6. E1/F8: Jag skulle vilja lära mig uttala svenska bättre än jag kan nu (n=40).**



Som framgår av figur 5, utformar informanterna två lika stora grupper när det gäller hur säkra de anser sig vara om deras muntliga färdigheter på svenska. Hälften svarar att de känner sig säkra och hälften att de inte gör det. Det finns betydligt mera informanterna som anser att de skulle klara sig i vardagssituationer (78 %) än sådana som anser att de känner sig säkra när det gäller deras muntliga färdigheter på en allmän nivå. På frågan om de skulle vilja lära sig uttala svenska bättre än nu svarar majoriteten (69 %) att de skulle vilja det (se figur 6).

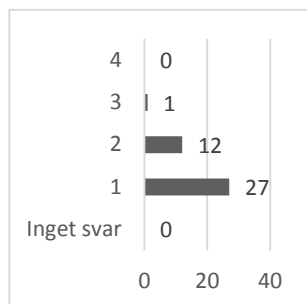
Det framgår av resultatet (E1/F12) att användning av svenskspråkiga medier inte verkar tillhöra de flesta av informanternas vardag. Det är väldigt få som svarar att de besöker svenskspråkiga webbsidor varje vecka eller oftare. Ungefär var fjärde elev (76 %) besöker webbsidor på svenska mera sällan än varje månad. Ingen rapporterar besök varje dag. En informant rapporterar besök flera gånger per vecka, tre elever (7,5 %) varje vecka och fem elever (12,5 %) varje månad. Skillnaden är väldigt stor jämfört med det att nästan sju av tio jämnåriga gymnasister, en del från samma gymnasie, rapporterar i en annan studie (Pulsa 2015, u.u.) att de besöker webbsidor på engelska varje dag eller flera gånger per vecka.

Kontakt med svenska språket via internet lämnar en del att önska när det gäller de flesta av informanterna. Om man antar att informanterna använder internet lika mycket som många undersökningar rapporterar, ser det ut som en viktig och relativt lätt utvecklingsidé att försöka befrämja elevers svenskaspråkkontakt via internet på fritiden. Med tanke på hur viktigt för motivationen det är att få möjligheter och erfarenheter av att använda språket även utanför skolkontext under skoltiden (Murphey m. fl. 2005:83–100) verkar internet som en potentiell men underanvänd resurs.

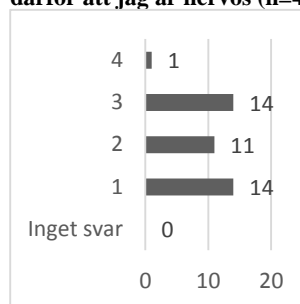
Regelbunden kontakt med språket kan antas öka motivationen och förhoppningsvis ge erfarenheter av att klara sig på språket. Vad som är även viktigare är att det kan också utveckla ordförrådet och helhetsförståelsen vilka är ytterst viktiga för utvecklande kunskaper och därigenom modet att våga försöka använda språket. Ökat medieanvändning kunde hjälpa till och främja språkutvecklingen. Det här kunde indirekt få elever att tala mera på lektioner genom att utveckla kunskaper via meningsfull, regelbunden språkkontakt. Svaga kunskaper och svagt ordförråd hos gymnasister anses vara ett vanligt problem som försvårar till exempel muntliga kunskaper på lektioner enligt många gymnasielärare (Se t.ex. Ruoho 2011:52). Regelbunden språkkontakt kunde uppmuntras till exempel genom att ta det som en del av kurskraven. Varje elev kunde till exempel välja en blogg eller en webbtidning som intresserar honom och som är lagom utmanande. Sedan skulle eleven följa den enligt en viss tidsplan och möjligtvis rapportera vad han gjort. Forsberg (2009:87) konstaterar att lärare kunde aktivt guida elever att använda medier på målspråket. Enligt de här svaren verkar det vara så att det skulle vara nyttigt också gällande åtminstone användning av internet för någon slags kontakt med svenska språket.

Figureerna 7 och 8 visar informanternas syn på om de anser att klassrumssituationer stör dem och om de känner att de är nervösa när de talar i klassrumssituationer.

**Figur 7. E1/F15: Klassrumssituationer stör mig när jag studerar och stör min koncentration (n=40).**

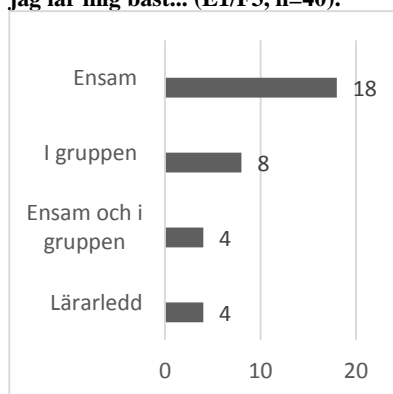


**Figur 8. E1/F16: Jag klarar mig sämre muntligt, till exempel när det gäller uttalet, i klassrumssituationer därför att jag är nervös (n=40).**



Det framgår av informanternas svar att klassrumssituationer inte stör dem men nervositet i talsituationer uppfattas som störande enligt många. Bara en elev är delvis av samma åsikt att klassrumssituationer stör hans studier och koncentration (figur 7) vilket är positivt. Ändå svarar ungefär 38 % av informanterna att de känner att de klarar sig sämre till exempel gällande uttal i klassrumssituationer därför att de är nervösa (figur 8). Resultatet är likriktat med tidigare undersökningar (Olsson Jers 2010:165, Dörnyei 2001:40, Tomlinson 2012:232–233) och stöder synen att producering av främmande språk väl kan förorsaka språkångest för studenter även om det inte fanns problem med klassrumsklimatet. Figureerna 9 och 10 presenterar informanternas syn på hur de anser att de lär sig bäst, figur 9 gällande de sociala aspekter och figur 10 mera detaljerad inlärningsstil.

**Figur 9. Figur X och X. Jag anser att jag lär mig bäst... (E1/F3, n=40).**



**Figur 10. Jag anser att jag lär mig bäst... (E1/F3, n=40).**



Intressant information är att till och med 45 % av informanterna uttrycker på ett sätt eller annat att de lär sig bäst genom individuellt arbete enligt deras egna åsikter. Var femte elev



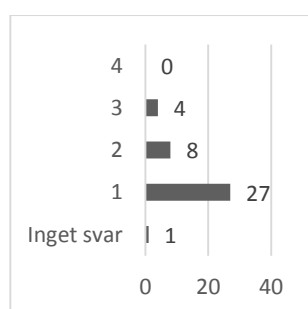
(20 %) svarar att de lär sig bäst i gruppen, 10 % anser att de lär sig bäst på båda sätt (ensam och i gruppen) och 10 % anser att de lär sig bäst lärarledd. Skolans konventionella arbetssätt är ofta lärarledda och innehåller mycket självständigt arbete (Sahlberg & Sharan 2002:268). Sahlberg och Sharan konstaterar att elever kan lära sig arbetssätt som används vilket gör det långsamt att förändra arbetssätt i gymnasiet (ibid.). Det är möjligt att informanternas preferens för individuellt arbete är delvis inlärd också i den här studien. Av de mera detaljerade sätt som nämnts av informanterna som sätt att lära sig bäst genom är genom att de vanligaste alternativ. Kategorin genom att själv göra innehåller diskussion och tal. Informanternas svar i den här kategorin underströk eget aktivt görande till skillnad från att plugga genom att läsa. Före experimentet varierade informanternas intresse för det här teknologiexperimentet ganska mycket. Hälften av informanterna svarade att de väntar på det kommande teknologiexperimentet med intresse och medan hälften svarade att de inte gjorde det. Till och med en fjärdedel var helt av en annan åsikt, alltså att de inte väntar på experimentet med intresse.

Ungefär var femte elev (21 %) var före experimentet av den åsikten att lärare har instruerat dem i skolan att söka information och hjälp på internet i sina språkstudier (E1/F11). Trots det svarar 62 % av informanterna att de använder teknologi och internet i deras språkstudier. Man kunde alltså dra slutsatsen att elever har självständigt, utanför skolan hittat på olika sätt att använda dem. Det framgår av informanternas svar på öppna frågorna 5 och 7 (E1) att online-ordböcker är ganska populära hos informanterna. De nämns av 58 % av informanterna i frågan om informanterna använder internet i sina språkstudier i allmänhet och om de gör så, på vilket sätt och i vilka språk (E1/F5). Webbador, tidningar, filmer, tv-program och musik på främmande språk nämns i 30 % av svaren. Ungefär en fjärdedel av informanter har preciserat att de använder de ovan nämnda endast när det gäller engelska. En informant sade till och med att nästan allt som han/hon läser varje dag är på engelska. Några nämner att de lyssnar på uttalet på mobilens eller online-ordböcker. Moodle, bloggar, online-övningar och grammatiksidor nämns bara av enstaka studenter som medel vilka de använder. Likaså är det enstaka elever som nämner abitreenit.fi, hemsidan av studiebokserien och google translate som sådana sidor som de vet men inte använder, eller använder väldigt sällan.

Gällande speciellt svenskstudier (E1/F7) svarar till och med var fjärde informant (25 %) att de inte vet några webbaserade läromedel eller inte alls använder internet i deras

språkstudier. Sammanfattat verkar det vara så att det är bara enstaka informanter som använder internet i deras (svenska) språkstudier aktivt och mångsidigt på ett eller annat sätt. Det verkar vara så att informanterna har mer aktivt guidats till användning av olika medier i deras engelska studier. Ganska många nämner att de har fått tips i engelska studier till användning av till exempel nyhetssidor och olika online-övningar. I svenska nämner många dock online-ordböcker som de har lärt sig att använda på svensklektioner. I helhet verkar det ändå vara så att elever kunde instrueras och uppmuntras att använda internet mera mångsidigt också i svenskstudier. Det är förståeligt att man behöver göra det mera aktivt när det gäller svenska språket än engelska därför att det inte är lätt att undvika engelska i medier nuförtiden. Två informanter skrev att de blev mera motiverade efter att ha fått tips i det här experimentet på hur internet kan användas mångsidigare som hjälp i språkstudier.

**Figur 11. E1/F9: Jag söker ibland hjälp på internet om till exempel hur ord uttalas (n=40).**



**Figur 12. E1/F13: Jag tycker mera om klassrumsarbete än användning av teknologi/internet i svenskstudier (n=40).**



Bara fyra elever (10 %) svarar före experimentet att de ibland söker hjälp på internet om till exempel hur ord uttalas vilket syns i figur 11. Figur 12 visar att informanterna förefaller ganska konservativa före experimentet när det gäller arbetssätten. Till och med 82 % av informanterna är av samma åsikt, en tydlig majoritet av dem även helt av samma åsikt, att de tycker mera om klassrumsarbete än användning av teknologi/internet i svenskstudier. Å andra sidan är frågan kanske mindre relevant därför att eleverna inte kan veta det om till exempel internet inte har använts mycket på lektioner. Då är det förståeligt svårt att ha en åsikt om saken. Hälften av informanterna menar att de använder teknik och internet väldigt mycket på fritiden och därför önskar de att övningar i svenska kvarstod som mera konventionella (E2/F19). Andra hälften tänker det motsatta. Av det här antalet att bedöma är användning av internet i studier inte alls ett egenvärde enligt studenter. Om vi endast tänker på den här frågan, verkar det inte stämma överens med tidigare syner på

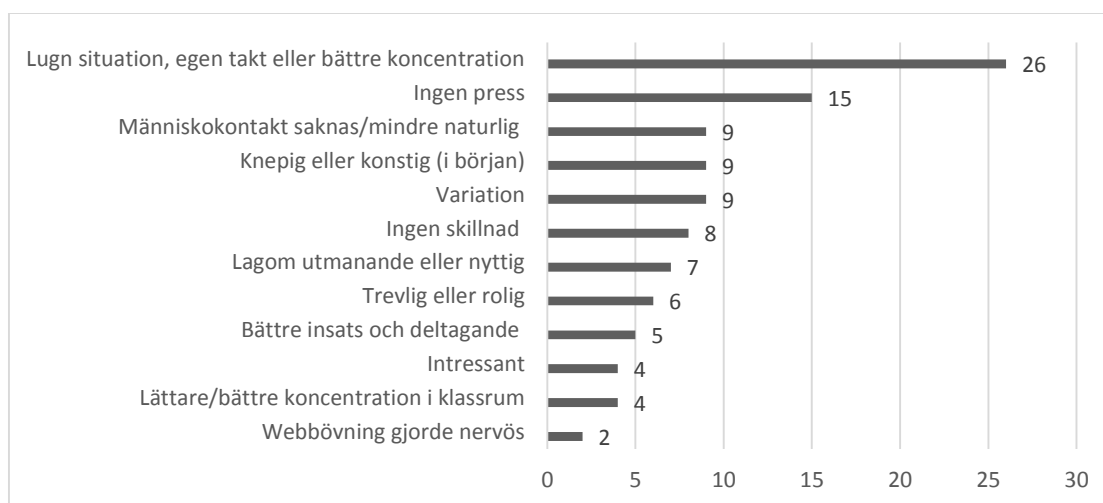
att broar mellan vad som sker utanför skolan och i skolan skulle behövas för att behålla elevers intresse för skolarbetet. Till exempel Kjällander (2014:11) diskuterar att eliminering av gränserna mellan hemsfären och skolsfären ses av några som något som främjar elevers lust att lära. Minnesvärt är att det är möjligt att det också blir tvärtom. 60 % av informanterna svarar att de inte önskar att teknik och internet skulle utnyttjas mera i svenskundervisning (E2/F23).

Till och med 70 % av informanterna tycker inte att muntliga kunskaper övas tillräckligt i svenskstudier på högskola och på gymnasiet. Det är ett betydande antal. Dessutom är bara en informant helt av samma åsikt med påståendet. Naturligtvis finns det ingen exakt definition på vad som är tillräckligt och antagligen uppfattar människor det olika. Jag anser att elevers egen känsla och erfarenhet av saken borde tas på allvar därför att det kan tänkas vara en viktig mätare på tillräcklig övning att eleven själv känner sig säker på sina kunskaper och färdig att använda språket. Trots att majoriteten av informanterna känner att muntliga kunskaper inte övas tillräckligt behöver det inte direkt betyda att det inte har funnits tillräckligt med muntlig övning. Det är ju inte helt ovanligt att elever borde göra något – till exempel en muntlig övning – men att de inte gör det. Trots det anser jag att det här resultatet inte kan ignoreras.

## **5.2 Informanternas erfarenheter om experimentet och syn på användning av online-arbetsättet**

Många informanter analyserar sitt eget arbetande med online-övningarna noggrant vilket i sig också är ett viktigt mål. Genom att bli medveten om egna arbetssätt kan man ta hänsyn till dem och kanske utveckla sig som inlärare. Tekniska problem är ett uppenbart tema att kommentera om eleven hade några problem med dem. Ett sådant problem var till exempel att motpartens svar inte hördes vilket påverkade erfarenheten. Följande figur 13 presenterar informanternas svar, ordnade i fallande frekvensordning. Därefter diskuteras en del av dem mera detaljerad kombinerat med enstaka öppna svar som är relevanta.

**Figur 13. E2/F1, F3 och F13: Informanternas erfarenheter av experimentet med deras egna ord (n=37).**



Som det framgår av figur 13 nämns lugn situation, egen takt (möjligheten att upprepa osv.) och därigenom bättre koncentration i 70 % av svaren. Många informanter antar att den lugna situationen hängde ihop med bättre koncentration. En informant beskriver det så att ”i klassrummet hör man ibland inte ens sin egen röst”. Avsaknaden av socialt tryck i talsituation och frånvaro av andra elever och därigenom mindre nervositet upplevdes som ett positivt drag av 15 informanter (41 %). Det verkar vara något som informanterna kanske inte tänkte på före online-övningarna men något som de märkte när de jobbade utanför klassrummet. Bland sådana kommentarer är till exempel en informant som sade att hemma kunde man koncentrera sig bättre och vara modigare. En annan informant kommenterar att eftersom det var lättare att koncentrera sig och man inte var nervös var det trevligare att göra övningen vilket gjorde att också resultatet var bättre. En informant anser att resultatet var bättre än det skulle ha varit i till exempel en parövning. Två elever upplever det motsatta, alltså att inspelningssituationen gjorde dem mera nervösa.

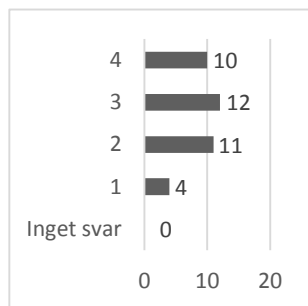
Avsaknaden av människokontakt gör dialogerna mindre naturliga enligt nio informanter. För några är det också positivt vilket visar hur olika individer upplever situationer. Några elever lägger märke till att det försvårar tal att man inte får feedback från den som man talar till. De kommenterar att då ser man inte om motparten inte förstår. Knepighet eller konstighet med tekniken nämns likaså av nio elever. Sådana kommentarer innehåller till exempel att det spelade större roll hur man talade rent tekniskt för att inspelningen skulle lyckas och att det var frustrerande att öppna datorn bara för att göra läxor. Hälften av informanterna som nämner knepighet eller konstighet med att jobba med datorn preciserar att det endast gällde i början före man blev van med arbetssättet. Nio

informanter av 37 nämner variation i arbetssätt som något positivt. Åtta informanter anser att det inte fanns någon anmärkningsvärd skillnad mellan online-övningen och klassrumsövningen.

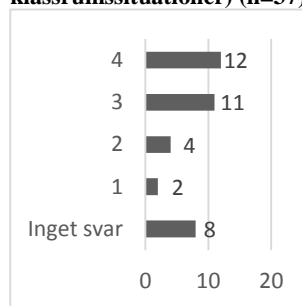
Sju informanter svarar att övningarna var lagom utmanande eller att de var nyttiga eftersom man hörde sitt eget tal och kunde förbättra uttalet. En av de här informanterna beskriver att det var ”skrämmande men effektivt” att höra sitt eget tal på svenska. Enligt sex informanter är övningarna trevliga eller roliga. Fem informanter anser sig ha deltagit bättre eller ha satsat mera på online-övningen. Orsaker till bättre deltagande och insats på online-övningen är enligt informanterna till exempel att ”i klassrum med kompisar kan diskussionen komma in på ett sidospår” och att ”arbetande med paret blir lätt vitsande.” Därtill märker ett par informanter att man var tvungen att göra online-övningen medan i klassrum kan man bara låtsas att man har gjort den. Enligt Palmér (2005:58–59) behåller elever ofta sina roller, liksom ”tigare och talare” också i mindre grupper i klassrum. Online-övningarna bryter sådana roller därför att man inte kan undvika att tala om man vill ha övningen gjord. Fyra informanter beskriver övningarna som intressanta och enligt fyra andra informanter är det lättare att öva och koncentrera sig på övningen i klassrum. Härutöver påpekar två av dem som föredrar klassrumsarbete att där får man stöd av läraren och de andra i gruppen.

Sammanfattningsvis kan konstateras att en tydlig majoritet upplever övningarna som positiva. De mest frekventa iakttagelserna av övningarna är att den lugna situationen, egen takt och avsaknaden av socialt tryck är positiva drag hos dem. Många beskriver övningarna som autentiska talsituationer. En informant kommenterar att det var trevligt att ha längre talövningar. Enligt honom/henne är talövningar ofta kortare i klassrum. Åtta elever förhåller sig neutralt till online-övningarna och svarar att det inte spelar någon roll för dem om de arbetar online eller i klassrum. Därtill svarar fem informanter att övningarna inte är språkligt nyttiga enligt dem men annars förhåller de sig neutralt till dem. En informant förhåller sig tydligt negativt till övningarna och upplever dem som hemska. Den här informanten kommenterar att han/hon inte kunde inspela dialogerna därför att det kändes avskyvärt och att han/hon hellre skulle ha valt att sluta kursen än inspela sitt tal.

**Figur 14. E2/F4: Jag anser att det kändes lättare att tala ensam än i klassrumssituationer (n=37).**



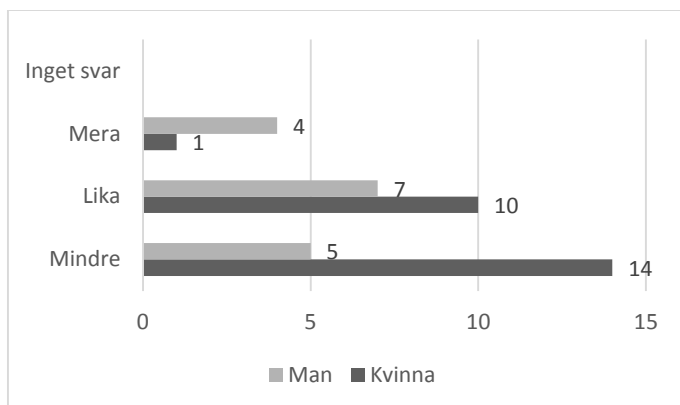
**Figur 15. E2/F3: Jag tyckte om möjligheten att inspela i lugn och ro (jämfört med klassrumssituationer) (n=37).**



Merparten av informanterna (59 %) upplever att det var lättare att tala hemma än i klassrumssituationer (se figur 14). Utöver att många anser att det kändes lättare att tala, verkar informanterna också uppskatta möjligheten att behandla språk i sin egen takt. Före experimentet svarar 63 % av informanterna att de skulle uppskatta möjligheten att öva sina muntliga kunskaper i svenska i en lugn situation i egen takt. Procenttalet är nästan lika stort efter experimentet. Som figur 15 illustrerar, svarar 62 % av dem som svarat på frågan att de tycker om möjligheten att inspela i lugn och ro jämfört med klassrumssituationer. Det finns speciellt många (mer än var femte informant) tomma svar gällande den här frågan. Antagligen beror det på det att gruppen som inte hade svarsalternativen printade i sin enkät inte hade märkt att frågan innehöll både en sluten och en öppen fråga. Trots det framgår det av verbala svar att en tydlig majoritet av dem som inte svarat på den slutna frågan tycker om möjligheten att arbeta ensam. Många av dem påpekar att utan grupstryck är det eventuellt inte genant att tala.

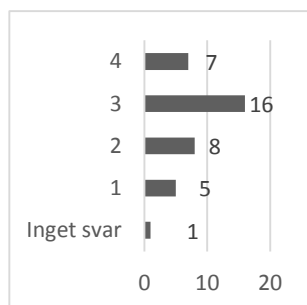
Det är intressant att bara en informant svarar före experimentet att klassrumssituationen stör honom/henne. Flera informanter (38 %) känner att de klarar sig sämre muntligt i klassrumssituationen därför att de är nervösa. Efter experimentet lägger betydligt flera informanter märke till sociala aspekter såsom grupstryck. Följande figur 16 illustrerar informanternas syn på hur nervösa de var i online-övningen jämfört med klassrumssituationer.

**Figur 16. E2/F8: Jämfört med klassrumssituationer var jag \_\_ nervös när jag gjorde online-övningarna (n=37).**

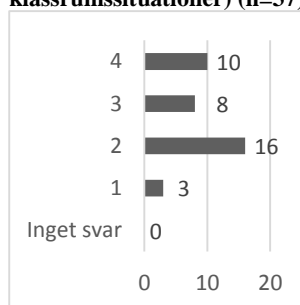


Som framgår av figur 16, anser 45 % av informanterna att de var mindre nervösa och 40 % att de var lika nervösa som i klassrumssituationer. Det finns inte många (12 %) som svarar att de var mera nervösa. Av dem som svarar att de var mera nervösa är det fyra som var män. Naturligtvis är det möjligt att det bara är en fråga om en tillfällighet hos ett relativt litet antal informanter. En orsak som kan ha gjort en del informanter nervösa kan antas vara inspelning.

**Figur 17. E2/F10: Jag tycker inte att jag gjorde bättre ifrån mig när jag inspelade ensam än i klassrumssituationer (n=37).**



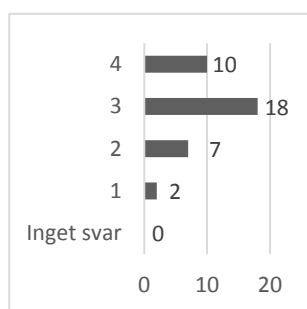
**Figur 18. E2/F5: Jag kände att läraren fick en mer sanningsenlig uppfattning av mina kunskaper när jag fick inspela i lugn och ro (jämfört med klassrumssituationer) (n=37).**



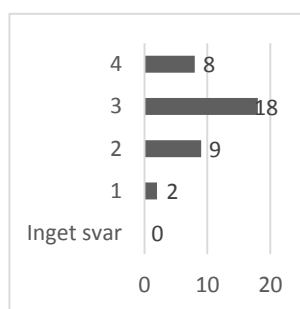
Mindre än hälften (36 %) av informanterna tycker att de gjorde bättre ifrån sig när de inspelade ensam än i klassrumssituationen som framgår av figur 17. Nästan hälften (49 %) känner att läraren fick en mer sanningsenlig uppfattning av deras kunskaper när de fick inspela i lugn och ro (se figur 18). Trots att majoriteten anser att de inte gjorde bättre ifrån sig i online-övningarna, svarar de flesta informanterna att *erfarenheten* av att öva muntliga kunskaper kändes lättare och mindre stressful jämfört med klassrumssituationer. Det finns 13 procentenheter mera elever som känner att läraren fick en mer sanningsenlig uppfattning av deras kunskaper än elever som anser att de gjorde bättre ifrån sig ensam. Det kunde tänkas att mer sanningsenliga kunskaper oftast anses vara *bättre* än de som

visas i klassrummet. Orsaken till denna skillnad kan ha att göra med påverkan av en positiv/negativ form av påståenden och informanternas eventuella benägenhet att vara frågeställaren till lags genom att svara som de tror att frågeställaren vill att de ska svara (Abrahamsson 2009:210). Följande figurer illustrerar informanternas syn på övningarnas meningsfullhet och om de var värt tiden de tog.

**Figur 19. E2/F2: Övningarna var ett meningsfullt sätt att öva muntliga kunskaper i svenska (n=37).**

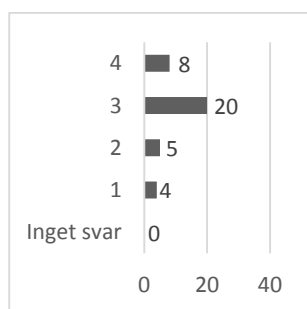


**Figur 20. E2/F14: Övningarnas nytta var värt tiden som de tog (n=37).**

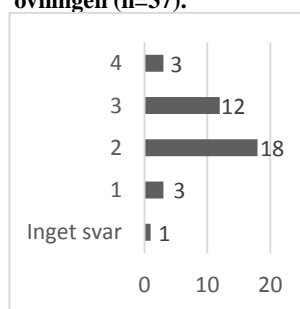


Som figur 19 visar, anser ungefär tre fjärdedelar (76 %) av informanterna att övningarna var ett meningsfullt sätt att öva muntliga kunskaper i svenska. Nästan lika många (70 %) anser att övningarnas nytta var värt tiden som de tog (figur 20). Följande figurer presenterar mer detaljerad informanternas syn på övningarnas nyttighet.

**Figur 21. E2/F15: En mer frekvent övning på det här sättet skulle göra mig mera säker på mina muntliga kunskaper (n=37).**



**Figur 22. E2/F16: Jag tror inte att jag skulle klara mig bättre i en motsvarande situation efter att ha gjort övningen än hur jag skulle klara mig utan övningen (n=37).**

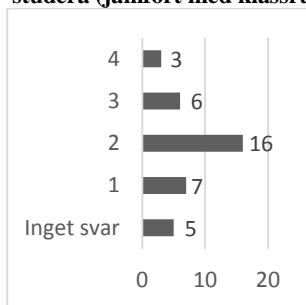


Figur 21 illustrerar informanternas svar i påståendet 15 i vilket de frågades att indikera om de anser att en mer frekvent övning på det här sättet skulle få dem att känna sig mera säkra på sina muntliga kunskaper. Tre fjärdedelar av informanterna (76 %) delar åsikten. Procenttalet är identiskt med andel informanter som svarar att övningarna var ett meningsfullt sätt att öva muntliga kunskaper. Drygt hälften (58 %) av informanterna är av en annan åsikt i påståendet 16 (figur 22) och anser att de skulle klara sig bättre i en

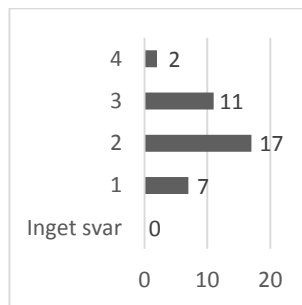


motsvarande situation efter att ha gjort övningen än hur de skulle klara sig utan att ha gjort övningen.

**Figur 23. E2/F12: Användning av ett nytt slags arbetssätt, teknologi och internet i svenskundervisning ökade min motivation att studera (jämfört med klassrumssituationer).**



**Figur 24. E2/F9: Experimentets övningar var ett mer motiverande sätt att öva muntliga kunskaper än motsvarande klassrumsövning.**

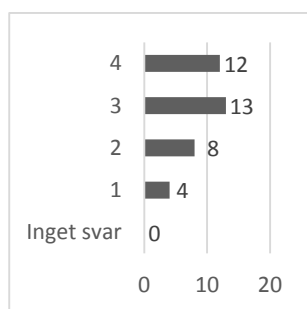


Som det framgår av figur 23, finns det fem ”inget svar”-svar på fråga 12. Igen är orsaken till det antagligen att frågan innehåller både en sluten och en öppen fråga vilket eleverna i gruppen med problem i enkätens utskrivning inte hade lagt märke till. Av de som svarat är 72 % av en annan åsikt i påståendet att användning av ett nytt arbetssätt, teknologi och internet i svenskundervisning ökade deras motivation att studera (jämfört med klassrumssituationer). Antalet informanter som svarar så är nästan identiskt med antalet informanter som före experimentet svarar att användningen av de ovan nämnda skulle öka deras motivation att studera (E1/F18). Det syns i figur 24 att 65 % av informanterna inte anser att online-övningarna var ett mera motiverande sätt att öva muntliga kunskaper än motsvarande klassrumsövning.

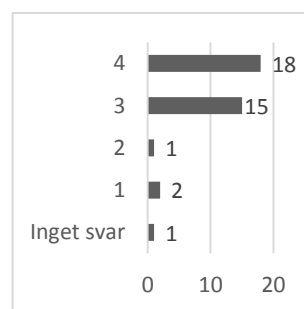
Att de flesta informanter inte anser att deras motivation ökade kan bero på många orsaker. För det första svarar många på öppna frågor att de var motiverade att studera språk från förut vilket gjorde att deras motivation inte kunde bli bättre. Detsamma gäller tvärtom, det är möjligt att en del informanter ursprungligen hade en negativ attityd till svenskinläring som inte kan bli bättre väldigt lätt. Tekniska problem frustrerade troligen också en del informanter och påverkade deras motivation. Det fanns fler informanter som hade några tekniska problem än de enskilda informanter som inte fick övningarna gjorda alls. Abrahamsson (2009:208–210) talar om resultativ motivation som betyder att goda inlärningsresultat resulterar i hög motivation. I den här undersökningen svarar ungefär hälften av informanterna före experimentet att de litar på sina muntliga kunskaper. Därtill svarar ungefär lika många att de väntar på experimentet med intresse. Det är möjligt att informanterna som hade goda kunskaper var ivriga och positiva till experimentet redan

från början. I alla fall betyder det att ungefär tre fjärdedelar av informanterna svarar att övningarna var meningsfulla och nyttiga att en del av dem som svarar så är informanter som inte litar på sina kunskaper eller som inte väntar på experimentet med intresse. En fjärdedel (24 %) av informanterna känner att övningarna ökade deras motivation att studera. Det är naturligtvis positivt om elevers motivation att studera svenska ökas vilket inte alltid är en självklarhet (Korkman m. fl. 2007, Ruoho 2011, Green-Vänttinen m. fl. 2010). Trots det kan ökad motivation vara endast tillfällig (engl. novelty effect) som inte nödvändigtvis skulle fortsätta om övningarna gjordes regelbundet (jfr. Tapola & Veermans 2013:74).

**Figur 25. E2/F7: Jag kände att jag hade nytta av att få öva till exempel uttalet före inspelningen i experimentet (jämfört med klassrumssituationer).**



**Figur 26. E2/F11: Det kändes nyttigt att i experimentet ha en möjlighet att lyssna om svenskspråkigt tal utan brådska om jag ville.**



Majoriteten av informanterna (68 %) känner att de hade nytta av att få öva uttal före inspelningar jämfört med klassrumssituationer där det ofta inte kan göras, åtminstone inte på ett likadant sätt (figur 25). Nästan fyra femtedelar (78 %) av informanterna svarar före experimentet att det skulle vara nyttigt för dem att kunna lyssna om svenskspråkigt tal utan brådska för att lära sig mera. Som det framgår av figur 26, efter experimentet svarar ännu flera (89 %) att det var nyttigt att i experimentet ha en möjlighet att vid behov kunna lyssna om svenskspråkigt tal utan brådska.

Av svaren att döma verkar tilläggstid för förberedning och processande av språket vara välkommen och nyttig enligt informanternas mening. Behovet för mera tid för processande verkar gälla såväl eget tal som hörförståelse, med andra ord processering av främmande språk överhuvudtaget. På lektioner är inte det ofta möjligt att varje elev skulle kunna framskrida i egen takt och till exempel lyssna om vid behov. I klassrummet måste man oftast arbeta i majoritetens takt och dessutom har man en viss tidtabell. Det är problematiskt med tanke på att olika inlärare behöver varierande tid och antal

upprepningar för att utvecklas språkligt eftersom det finns så många komponenter som måste tas hänsyn till när man studerar och processerar ett främmande språk (Olsson Jers 2010, Dörnyei 2001, Tomlinson 2012). Det kan antas vara även viktigare för elever med svaga kunskaper att ha tillräckligt med tid för att processa språket.

För alla inlärare kan det vara viktigt och nyttigt att ibland kunna öva också muntliga kunskaper i sin egen takt i en lugn situation. Det är naturligt att hemuppgifter oftast är skriftliga och att det inte skulle kännas meningsfullt att öva muntliga dialoger ensam hemma. Trots det är det motstridigt att hälften av informanterna i den här undersökningen anser att de lär sig bäst ensam och att det inte är vanligt, åtminstone enligt mina egna erfarenheter, att ha muntliga övningar som hemuppgift. Vill eleven öva muntliga kunskaper hemma kan man till exempel läsa studieboktexter och exempeldialoger. Det kan vara ett resultatsrikt sätt att lära sig för några men för en del kan det vara svårt att tillämpa studieboktexter till talsituationer. Det är antagligt att när en inlärare själv måste tänka på vad han skulle säga i en viss situation, lär han sig bättre än genom att läsa till exempel en färdig dialog i studieboken. Därtill kan det vara viktigt att ibland kunna öva muntliga kunskaper utan allt det sociala som sker i klassrummet och som kan ta inlärarens energi och uppmärksamhet. Det här möjliggörs av online-övningarna.

Informanternas syn på om de skulle vilja göra likadana övningar också i framtiden indelas i två nästan lika stora grupper. Ungefär hälften (51 %) anser att de inte skulle vilja göra dem och hälften (49 %) tänker det motsatta. Siffrorna är nästan identiska med informanternas svar på om de väntar på experimentet med intresse (E1/P29) i vilket svarar hälften att de gör det och hälften att de inte gör det. Det kan tolkas så att de som är ivriga redan före experimentet är fortfarande ivriga efter det och tvärtom. Antalet informanter som anser att de skulle vilja göra övningarna också i framtiden är relativt lågt med tanke på att 76 % svarar att övningarna var meningsfulla och nästan lika många svarar att de var nyttiga. Det är också värt att minnas att var fjärde elev svarar att de inte tycker om situationer där man får tala främmande språk. Det är möjligt att de inte har intresse att tala även om övningarna skulle ha känts nyttiga. För 76 % av informanterna finns det bland webbaserade läromedlen som introducerades i experimentet sådana som de inte kände till tidigare. Största delen av informanterna (68 %) verkar anse att övningarna är nyttiga och svarar att de skulle vilja utnyttja dem också i framtiden.

### 5.3 Feedback och kommentarer på experimentet

Experimentgruppernas lärare anser att själva experimentet fungerade för deras del tekniskt sett lätt och att det var intressant att se hur deras gymnasister klarade sig och vad de mindes och kunde. En av dem hade till exempel märkt att bara en gymnasist hade mints ett visst ord. Sådant märker man inte på samma sätt i klassrumssituationer. En lärare ansåg efter att ha hört elevers andra övningar att de var bättre än de första. Det är tänkbart att informanterna redan hade slappnat av lite när övningssättet inte längre var helt nytt såsom på första gången.

Blyga inlärare nämns av alla lärare som en grupp som speciellt kan dra nytta av online-övningarna. En lärare kommenterar att han/hon var överraskad för att ha varit tvungen att speciellt i början påminna en del elever om att göra övningarna många gånger, enligt hans/hennes ord till och med ”tvinga” dem att göra hemuppgifterna. Informanterna i den gruppen verkade göra läxor av ett nytt slag mindre aktivt än vanligt. En lärare är oroad för att det tar tid att lyssna på övningarna. Därtill påpekar en lärare att det är svårt att lyssna på övningarna i skolan om läraren inte har en egen lugn plats för att göra det. Densamma läraren tycker dock om övningarna trots att han/hon inte är enligt sina egna ord vanligen förtjust i datorövningar.

Mina egna iakttagelser om övningarnas tekniska drag är att ljudskvaliteten varierade mycket och korrekt eller inkorrekt användning av lurar på inspelningen påverkade om hela dialogen kunde höras i ljudfilen. Det är trevligare för läraren som lyssnar på övningarna om hela dialogen kan höras. Det är värt att påminna de som inspelar att försöka tala så tydligt som möjligt och relativt nära datorn. Tillsvidare fungerar övningarna inte på alla webbläsare. Jag visste att de åtminstone fungerar med Chrome och Firefox och det berättade jag till eleverna. I framtiden skulle det vara bra att utveckla övningarna så att de fungerar på alla webbläsare.

## 6 Slutdiskussion

Det här avsnittet svarar på forskningsfrågorna och behandlar resultatet med anknytning till språkundervisningen ur ett bredare perspektiv. Temana som jag behandlar är behov för kommunikationsövningar, skolkultur, autenticitet, bedömning och medieanvändningsvanor. Även experimentets implikationer för speciellt svenskundervisningen diskuteras. I slutet diskuteras studiens styrkor och svagheter.

Den första forskningsfrågans syfte var att utreda hurdana syner informanterna har om sig själva som inlärare och brukare av svenska språket. Enligt resultatet hade mer än hälften behövt svenska utan skolkontext på ett sätt eller annat. Merparten av informanterna (80 %) litade på att deras kunskaper i svenska var tillräckliga för att klara av att använda språket i vardagliga situationer. Det framgick inte hur ofta och hur informanter hade använt svenska, med andra ord om behovet var regelbundet eller om det var fråga om ett enskilt fall. I alla fall var antalet betydligt större än i en studie av Green-Vänttinen m. fl. (2010:54) enligt vilken bara 18 % av informanterna använde språket ofta eller ibland. Det är särdeles viktigt för elever som inte använder eller möter svenska på fritiden att få erfarenhet och självsäkerhet för språkbruk i skolkontexten. Hälften av informanterna i den här studien svarade att de är osäkra på sina muntliga kunskaper och 70 % svarade att de skulle vilja lära sig uttala bättre. Bara enstaka informanter rapporterade före experimentet att de söker hjälp med uttal av orden på internet och online-ordböcker. Gällande medieanvändning verkar en tydlig majoritet av informanterna inte möta svenska språket på internet heller på andra sätt, åtminstone inte ofta. Lärarna kunde kanske uppmuntra och guida eleverna aktivare till språkkontakt via Internet.

Gällande studiesituationer ansåg bara en informant i den första enkäten att klassrumssituationer stör koncentration. Däremot svarade till och med 40 % av informanterna att deras muntliga prestation till exempel gällande uttalet var sämre därför att de är nervösa i klassrumssituationer. Därtill ansåg nästan hälften att de lär sig bäst ensamma vilket gav stöd till att online-övningarna är motiverade därför att de möjliggör övning i en privat miljö. Enligt tidigare forskning är det möjligt att elevernas preferens för att jobba ensam är åtminstone delvis inlärt från skolans konventionella skolkultur där det är vanligt att jobba ensam (Sahlberg & Sharan 2002:268). Före övningarna saknade största delen av informanterna inte variation till arbetssätten som användes under

svensklektioner. Gällande arbetssätt är också värt att nämna att 70 % av informanterna ansåg att muntliga kunskaper inte övas tillräckligt i högskola och gymnasium.

Syftet med den andra forskningsfrågan var att utreda hur informanterna beskriver deras upplevelser av användningen av online-arbetssättet i det här experimentet. Online-övningarna var huvudsakligen omtyckta och majoriteten tyckte att de var nyttiga och värda tiden som de tog. Eventuella teknologiska problem påverkade naturligtvis informantens syn om han hade sådana. När det är frågan om användning av teknik är det alltid möjligt att överraskningar eller problem förekommer. Sådana problem skulle antagligen dock minskas om arbetssättet användes mera regelbundet. Ett tiotal informanter förhöll sig neutralt till övningarna och menade att det inte spelar någon roll var och hur man talar eller att övningarna var neutrala men inte nyttiga. En informant nekade att göra övningarna och tyckte att tanken om inspelning var väldigt avskräckande. Informanten skrev till och med att han/hon skulle ha valt att sluta kursen i så fall att det skulle ha varit ett absolut tvång att spela in. Med mera detaljerad intervju kunde man bättre ta reda på och förstå orsaker för en sådan syn och ångest på inspelningen.

Enligt 72 % av informanterna bidrog det nya arbetssättet och online-övningarna inte till ökat intresse och motivation jämfört med klassrumssituation hos 72 % av informanterna. Enligt resultatet verkar användningen av internet inte vara ett egenvärde som ökade elevernas motivation och lust att studera. Resultatet är olikriktat med förslag att klyftan mellan medieanvändning i skolan och på fritiden borde minskas för att motivera eleverna (Luukka m. fl. 2008; Lehtinen m. fl. 2011; Pihkala-Posti 2012b; Ahtokivi 2013). Trots det kan elevernas ökade medieanvändning på fritiden och dess förmodade påverkan på människors sätt att tänka, läsa, lära sig och agera vara problematiskt. Många forskare diskuterar problem med att elevernas ITK användning skiljer sig från arbetssätt som i skolan ofta baserar sig på lineära, tryckta material (Prensky 2007; Tapscott 2009; Pihkala-Posti 2012b, 2013; Kjällander 2014).

Det oftast nämnda positiva draget i övningarna var möjligheten att arbeta i lugn och ro utan grupstryck och i egen takt. Cirka 60 % tyckte att det var lättare att tala jämfört med en klassrumssituation och enligt 35 % var deras tal också bättre. Cirka 10 % av informanterna upplevde att de var mera nervösa under online-övningarna. Möjligheten att förbereda sig, att öva uttal och möjligheten att lyssna om dialogdelar om vid behov uppskattades likaså. Största delen av informanterna uttryckte behov för mera tid för att

processa språket i sin egen takt vilket verkade gälla både egen produktion och hörförståelse. Det kan vara speciellt viktigt för elever med språkliga svårigheter.

Den sociala aspekten och eventuellt det sociala trycket i klassrumssituationer verkade vara något som många informanter inte tänkte på före online-övningarna men märkte det när de fick tala ensamma. Resultatet stämmer överens med tidigare undersökning som visat att talandet av främmande språk kan förorsaka språkångest trots ett bra klassrumsklimat. Det har visat sig att det finns många saker man måste koncentrera sig på samtidigt vilket från elevens perspektiv kan betyda stora risker för att göra bort sig (Olsson Jers 2010:165, Dörnyei 2001:40, Tomlinson 2012:232–233). Ett socialt tryck i klassrummet kan vara speciellt relevant med ett så kallat ”klasslöst gymnasium” som nuförtiden är vanligt. Möjligheter till öppna och intressanta diskussioner begränsas betydligt utan trygghet i klassrummet om elever inte känner varandra och är rädda för att säga något tokigt (Palmér 2005:61, Green-Vänttinen m. fl. 2010:30). Online-övningar kan vara ett sätt att sänka elevers inbyggda hämnings- och försvarsmekanismer (se Abrahamsson 2009:214–217) och bättre nå deras verkliga kunskaper. Hälften av informanterna svarade att de skulle vilja göra liknande övningar också i framtiden och 76 % ansåg att de var ett meningsfullt sätt att öva muntliga kunskaper.

Dörnyei (2007:722) talar om medelmåttighetsnormens problematik i grupper. Enligt mina egna erfarenheter som skolelev, svenskstuderande och svensklärare och med ursprung i mediediskussion påstår jag att medelmåttighetsnormen kan vara speciellt problematisk när det gäller svenskstudier i Finland. Bakom den är enligt min mening samhällsklimatet som ibland verkar vara väldigt negativt till svenskstudier. Som exempel av mina erfarenheter som svensklärare kan nämnas att ibland har en elev sagt efter svensklektionen att han eller hon inte ville svara på frågan eller göra något annat trots att han skulle ha kunnat därför att de andra skulle ha skrattat. En gång hämtade en elev en ordbok och ett par andra elever började reta honom för det. En sådan attityd hos elever är ytterst och kan antas påverka alla elever. Online-övningar kan frigöra elever från sådana normer och attityder.

Bland webbaserade läromedel (talsyntetisator osv.) som introducerades i experimentet var nya sätt att använda internet som hjälp i språkstudier för 76 % av informanterna. Lika många menade att de skulle vilja använda dem också i framtiden. Som helhet kan konstateras att informanterna inte visade sig vara någon enhetlig grupp

av *digitalt infödda* som är ivriga att jobba med dator såsom det ibland verkar tänkas. Endast en minoritet av informanterna svarade att de skulle vilja använda teknik mera i svenskstudier. När det gällde de här online-övningarna ansåg en del att det var knepigt att göra dem speciellt i början medan en del ansåg att det var ytterst lätt. Informanters datakunskaper och erfarenheter verkade alltså variera vilket stämmer med till exempel Hargittais (2010:92) resultat att det finns märkvärdig variation i unga människors datakunskaper. Därför är det viktigt att se till när man testar ett nytt sätt att det finns tydliga bruksanvisningar helst i skriftlig form istället för att anta att alla elever lätt kan följa med till exempel en muntlig instruktion. Eleverna i den här studien fick skriftliga bruksanvisningar och ett par informanter kommenterade att det var bra. Hargittai (2010:93) använder termen *digital ojämlikhet* (ibid.). Resultatet av den här studien visade att det är värt att minnas även i Finland att inte alla gymnasister är kunniga att använda internet som hjälp till exempel i språkstudier även om de annars använder den aktivt. Det är viktigt att guida elever till olika slags studieredskap och erbjuda dem alternativa inlärningsmedel.

Man säger ofta att teknik inte borde används endast för teknikens skull utan att målet måste vara pedagogiskt. Vad som visade sig vara värdefullt enligt informanternas syner i det här online-arbetsättet i stället för internetanvändning i sig var egenskaper i arbetsättet som det möjliggjorde (möjligheten att tala fritt från socialt tryckt osv.) Det stämmer med Kjällander (2014:10) som påpekar att teknologianvändningen nuförtiden inte handlar om avancerade tekniska prylar utan centralt är vad kan *göras* med tekniken. Enligt Selander och Åkerfeldt (2008) har det skett ett byte från tekniska till pedagogiska möjligheter när det gäller IKT i undervisning. Enligt min mening förverkligades det i de här övningarna i och med att de verkligen erbjöd något mervärde. Sådan aspekt är också möjligheten att lyssna på ordens uttal när man övar vilket inte är möjligt med tryckta studieböcker.

De testade övningarna kan ses som simulation av autentiska, vardagliga talsituationer. Det kan vara ytterst viktigt för motivation och ett lyckat inlärningsresultat att få erfarenheter av språkbruket trots att man inte till exempel hade en möjlighet att resa till ett land där språket talas. Därför finns där ett verkligt behov för utveckling av övningar som simulerar autentiska situationer. När det gäller konceptet autenticitet kan man säga att de här övningarna knyter elevens vardag närmare till vad som studeras. De kan



därigenom upplevas som mera meningsfullt för deras eget liv vilket är kriteriet för autenticitet enligt definitionerna av Eriksson och Jacobsson (2001:6) och Jaatinen (2009:86). Enligt Kaikkonen (2000, 2004) spelar meningsfullheten av inläringssituationen och inläringen för inlärares samt inlärares aktiva roll en viktig roll i autenticitet. Utesluter man andra faktorer och följer strikt definitionen, kan det konstateras att de här övningarna verkade vara autentiska för majoriteten av eleverna därför att de upplevde övningarna som meningsfulla.

När det gäller bedömningen, behövs en kontinuerlig uppföljning av elevers språkutveckling språkutveckling för en tillförlitlig bedömning (Bergman & Abrahamsson 2004:598). De här övningarnas ljudfiler är lätta att spara och använda till exempel som en del av e-portfölj som enligt många studier är ett fungerande redskap som aktiverar och motiverar eleverna (Kohonen 2005; Sjöqvist 2004). Därtill möjliggör digital data tillsyn på inlärares konkreta utveckling gällande muntliga kunskaper både för eleven och läraren. Konkret data kan hjälpa och stödja läraren när han eller hon bedömer eleverna vilket kan antas vara ett pålitligare sätt än att observera när eleverna talar i klassrum. Konkret data kan hjälpa att skilja på elevens kunskaper och temperament vilket kan ses som ett viktigt mål i skolkontext (Keltikangas-Järvinen & Mollola 2014, Mollola 2012). Det kan också ge elever att mera alternativa sätt att visa sina kunskaper i stället för en enstaka test (Pihkala-Posti 2013). När ljudfiler har sparats blir olika tillämpningar också möjliga. Elever kan till exempel lyssna på andra elevers tal och ge feedback åt varandra. Därtill kan det aktivera elever att övningen inspelas vilket gör att det inte är lika lätt att bara låtsas att tala om temat såsom den är, såsom en informant påpekade, under lektionen.

I övningarna fick eleverna själv formulera vad de ville säga. Trots att de i övningarna 1 och 2 instrueras vad de ska säga, var det bara innehållet av kommentaren som instruerades. Var och en kan välja hur de vill och kan uttrycka ett visst innehåll, med andra ord blir det möjligt att kommunicera på sin egen nivå. Därtill kan övningssituationen kännas mera autentiskt därför att det antagligen är mera överraskande än studiebokövningar när eleven inte vet inte vad som följer (jämfört med en parövning i en studiebok där båda ser hela tiden dialogen som ofta är färdigt tilldelad). Svensson (2008:25) påpekar att teknologi gör det möjligt att ta utomstående personer med i klassen. Det stämde i de här övningarna men inte på ett av de kanske vanligare sätten såsom diskussion med utomstående personer i en chatt eller Skype-konversation. Däremot var

motparten i dialogerna någon som eleverna inte kände till istället för att vara till exempel elevernas kompis eller läraren. En del av informanter lade märke till det och tyckte att det gjorde övningarna på ett oliket sätt autentiska än till exempel en parövning i klassrum.

Målet av B-svenska i slutet av gymnasiestudier är att eleverna ska klara sig i vardagen på svenska (Takala 2003). Därför är det nyttigt att aktivt öva muntliga kunskaper som man behöver i vardagliga situationer. Eleverna själv vill också ha mera muntliga övningar och lära sig vardagssvenska (Lehti-Eklund & Green-Vänttinen rapport 2011:28). En informant kommenterade likaså i den här studien att det spelar ingen roll hur muntliga kunskaper övas men att det viktigaste är att de övas mera. Övningarna i den här undersökningen övar också hörförståelse vilket har visat sig vara utmanande för finska elever (Tuokko 2009) men är viktig för lyckad kommunikation. Några informanter kommenterade att de lyssnade på ”samtalspartnern” i online-övningen mera koncentrerat än de skulle annars ha gjort. Det framgår i Ruohos undersökning (2011:34–35) att också lärare anser att det skulle vara nyttigt och viktigt att ha mera muntliga övningar i svenskundervisningen men att det är svårt att använda dem på grund av tidsbristen. Genom att använda muntliga online-övningar som hemuppgifter eller extrauppgifter blir det möjligt att egna mer tid åt talövningar. En annan fördel med online-övningarna är att läraren kan kontrollera att de har gjorts (Pihkala-Posti 2015, u.u). Det är tänkbart att bara möjligheten att läraren *kan* lyssna på inspelningarna senare uppmuntrar eleverna att satsa på inspelningen. Även om läraren inte lyssnade på inspelningarna, får eleverna bra övning. Dessutom behöver en del elever ibland yttre tryck för att göra uppgifter både gällande uppgifter på lektioner och hemma vilket några informanter lade märke till också själv i det här experimentet.

Den muntliga kursen upplevs som utmanande och tidskrävande av många lärare när det gäller att förbereda undervisningsmaterial (Ruoho 2011:41). Jag antar att det skulle för sin del underlätta förberedning och eventuellt göra undervisningen mera mångsidig om lärarna hade mera färdigt, alternativt material såsom övningarna producerade i den här studien. Dessutom är det lätt att producera också mera övningar när basen för övningarna är färdig. Det är lätt att anpassa övningar efter gruppens behov genom att förändra textinstruktionerna. En informant föreslog som förbättringsidé att eleverna med bättre kunskaper kunde få mindre hjälp och därigenom få mera utmanande övningar. Svagare elever däremot kunde få mera hjälp eller stödord. Möjligheten att individualisera

övningar är ett viktigt drag, vilket ofta är svårare att ta hänsyn till i klassrumssituationer. Där måste man ofta framskrida i majoritetens takt vilket kan förslöa elever med bättre kunskaper och frustrera elever med svagare kunskaper.

Merparten av eleverna i den här studien verkade uppskatta möjligheten att arbeta i lugn och ro vilket stämmer med tidigare forskning (Pihkala-Posti 2013). Att tala främmande språk i gruppen kan vara stressfullt och förorsaka språkångest för många inlärare (Dörnyei 2001; Palmér 2005; Green-Vänttinen m. fl. 2010; Tomlinson 2012; Pihkala-Posti 2012b). Att många informanter kände att det var lättare att tala ensam kan anknyta till temperament, socialt tryck eller oskrivna regler vilka kan göra det svårare att göra bättre ifrån sig i klassrumssituationer. Många källor visar att tendensen är att elevernas kunskaper i svenska försvagas (Ruoho 2011; Tuokko 2009) vilket möjligen gör talande mera stressigt. Detta framhäver betydelsen av muntliga online-övningar.

Såsom diskuterat tidigare skulle det vara bäst att använda nya arbetssätt längre än till exempel en vecka eller två så att också elever som är saktare hinner bli vana vid nya arbetssätt. I enstaka situationer kan ett nytt arbetssätt ta allt deras energi och uppmärksamhet. Det är möjligt att resultatet av den här studien skulle ha varit olik om experimentet hade pågått tydligt längre och regelbundet så att övningarna skulle ha blivit rutinmässiga för informanter. En informant kommenterade träffande att det finns inget fel i övningar men att han bara inte ännu är van vid dem. När allt kommer omkring, handlar nya arbetssätt om att vänja sig vid dem och det tar tid. Kjällander (2014:9) citerar Walter som har sagt att alla gamla goda tider en gång var nya dåliga tider. Nu när studentexamen förnyas är det en lämplig tidpunkt att omvärdera och eventuellt förändra undervisnings- och arbetssätt samt bedömning. Utöver nationella förändringar är det också viktigt för enstaka lärare att omvärdera och reflektera på sina metoder. Därtill är det nödvändigt att bereda elever för elektroniska språkprov som kommer att testa också muntliga kunskaper (Digabi B). Informanternas svar visade att många av dem inte hade hört sitt eget tal på ett främmande språk, åtminstone inte på svenska. Det är problematiskt om det gäller också på en nationell nivå. Exempeluppgifter för de nya elektroniska språkprov i studentexamen liknar de här övningarna (Digabi C, Digabi D) vilket också kunde antas motivera många elever att göra sådana här online-övningar.

Studien nådde sitt syfte och forskningsfrågorna blev svarade. Det var ett lyckat val att ta med i enkäter både slutna och öppna frågor. Slutna frågor erbjöd data som berodde

mindre på tolkning och gjorde det möjligt att veta till exempel att en tydlig majoritet tyckte att övningarna var meningsfulla. Å andra sidan var det bra att ha också öppna frågor som erbjöd synen som jag inte hade tänkt på och frågat. Det var synd att problemet med printandet av en del av enkäter förorsakade att svaren av fem informanter inte kunde tas med. Det var ett harmfullt men lärorikt problem som påverkade inte resultat annars. Ett par elever gjorde inte övningar för en osak eller annan och de togs med i svar. Den kan ha påverkat resultat men bara lite därför att det bara gällde bara ett par elever. Jag anser att det gör resultatet mera realistiskt därför att tekniska problem är alltid möjliga och säkert frusterar elever. Några informanter hade lämnat enstaka slutna frågor tomma vilket kan tolkas så att de skulle ha velat att ha ett neutralt *vet inte* alternativ men det bestämde jag mig att inte ta med. Jag anser att det var ett bra val och förhindrade att jag inte fick mycket *vet inte* – svar som skulle ha varit oinformativt.

Mina resultat är inte direkt generaliserbara därför att antalet informanter var så liten men framför allt därför att merparten av informanter är från en gymnasie som är känd för väldigt goda resultat i studentexamen. Resultatet kunde vara helt olik i några andra gymnasier. Den kan också spela någon roll i resultatet att den muntliga kursen där övningarna testades är en valfri fördjupad kurs. Muntliga kunskaper testas i slutet av kursen med ett speciellt prov vilket kan påverka elevernas motivation att öva. Resultat kunde vara annorlunda om det fanns med elever som har inte själv valt att delta kursen. Enkätfrågor och informanternas verbala svar har översatts från finska till svenska vilket gör det möjligt att något har tappats i översättningen.

## 7 Konklusion

Syftet med studien var att utreda informanternas syner på sig själva som språkinlärare och brukare och deras upplevelser på online-arbetsättet. Gällande testade övningarna var helhetsbilden av informanternas svar positiv. De vanligaste iakttagelserna var den lugna situationen, egen takt och bättre koncentration. Det var också en vanlig komment att det kändes lättare att tala ensam. Negativa drag i övningarna innehöll enligt några informanter tekniska problem, onaturlighet att tala till en dator istället för en levande människa och inspelningen som gjorde enskilda informanter nervösa.

Intressanta teman för kommande studier skulle vara att jämföra om det finns skillnader i upplevelser mellan könen. Att undersöka ett större antal informanter skulle ge ett mer pålitligt resultat på arbetsättet. Informativt kunde också vara till exempel intervjua informanterna mera detaljerad för att bättre förstå olika synpunkter. Sammanfattningsvis kan sägas att temat är ytterst aktuellt därför att stora förändringar, såsom digitaliseringen av studentexamen, pågår i Finland. Därför måste också nya övningssätt utvecklas och testas. Studentexamensnämnden listade på våren 2015 utmaningar och utsikter gällande digitaliseringsprocessen. Listan innehåller till exempel autentiska situationer, IKT-kunskaper som blir en essentiell del av undervisning och inläring och ett behov för forskningsarbete (Britschgi 2015). Den här studien svarade för sin del mot det här behovet. Jag kommer säkert att använda dem som en del av min undervisning i framtiden och jag är glad om också andra språklärare inspireras av övningssättet. Jag är av den uppfattningen att online-övningarna såsom de som planerats, producerats och testats i den här studien kunde vara ett viktigt sätt att öka variation i språkundervisningen. Jag är glad att jag har haft en chans att vara för min del vara med i befrämjandet av ett nytt, alternativt sätt att studera muntliga kunskaper.

## Källor

- Abrahamsson, N., 2009: *Andraspråksinläring*. Lund: Studentlitteratur AB.
- Ahtokivi, I. 2013. Verkkouutiset. ”Suomalainen koulu jäänyt oman erinomaisuutensa vangiksi”  
<http://www.verkkouutiset.fi/kotimaa/Suomalainen%20koulu%20j%C3%A4%C3%A4nyt%20oman%20erinomaisuutensa%20vangiksi-7970> (03.12.2013)
- Ainley, M. & Armatas, C., 2006: “Motivational Perspectives on Students’ Responses to Learning in Virtual Environments”. I: Weiss, J., Nolan, J., Hunsinger, J. & Trifonas, P. (Red.): *International Handbook of Virtual Learning Environment*, s. 365–394. Dordrecht: Springer.
- Alexandersson, M., 2007: ”Dags för den fjärde basfärdigheten! Om elevers kunskapsbildning när de ”forskar” via datorn”. I: Ellvin, M., Holmblom, L. & Lidbaum, E. (Red.): *Perspektiv på praktik. Svenska i klassrummet. Svenskläraryrkesförbundet 2007. Svenskläraryrkesserien 230*, s. 121-148. Stockholm: Svenskläraryrkesförbundet.
- Benson, J., Donnelly, P. & Kirk, P., 2012: *How to Succeed at E-learning*. 12e uppl. West Sussex: John Wiley & Sons Ltd.
- Bergman, P. & Abrahamsson, T., 2004: ”Bedömning av språkfärdigheten hos andraspråkselever”. I: Hyltemstam, K., & Lindberg, I. (Red.): *Svenska som andraspråk – i forskning, undervisning och samhälle*, s. 597–625. Lund: Studentlitteratur.
- Britschgi, V. The Finnish Matriculation Examination.  
[https://www.ylioppilastutkinto.fi/images/sivuston\\_tiedostot/Kehittaminen/YTL\\_presentation\\_English\\_update.pdf](https://www.ylioppilastutkinto.fi/images/sivuston_tiedostot/Kehittaminen/YTL_presentation_English_update.pdf) (08.05.2015)
- Digabi A. Projektets tidtabell.  
<https://digabi.fi/projektin-aikataulu-sv/> (14.2.2015)
- Digabi B. Bakgrundsinfo – Prov i främmande språk.  
<https://digabi.fi/bakgrundsinfo-prov-i-frammande-sprak/> (18.2.2015)
- Digabi C. Exempeluppgifter för elektroniska språkprov i studentexamen.  
<https://digabi.fi/kokeet/esimerkkitehtavat/vieraat-kielet/vieraiden-kielten-esimerkkitehtavia/> (1.3.2015)
- Digabi D. Exempel på hörförståelseprovuppgifter.  
[https://digabi.fi/wordpress/wpcontent/uploads/2014/03/Kuultu\\_esimerkit\\_printattava.pdf](https://digabi.fi/wordpress/wpcontent/uploads/2014/03/Kuultu_esimerkit_printattava.pdf) (28.2.2015)
- Dörnyei, Z., 2001: *Motivational Strategies in the Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dörnyei, Z., 2005: *The Psychology of the Language Learner: Individual Differences in Second Language Acquisition*. Mahwah: Lawrence Erlbaum.

- Dörnyei, Z., 2007: "Creating a Motivating Classroom Environment". I: Davison, C. (Red.): *International Handbook of English Language Teaching*. New York: Springer.
- Enochsson, A., 2006: "Lära i Lunarstorm". I: Jobring, O., Carlén, U. & Bergenholtz, J. (Red.): *Att skapa lärgemenskaper och mötesplatser på nätet*, s. 93–116. Lund: Studentlitteratur.
- Eriksson, R. & Jacobsson, A., 2001: *Språk för livet. Idébok i språkdiraktik*. Stockholm: Liber.
- Europeisk språkportfolio.  
<http://kielisalkku.edu.fi/sv/luokat-7-9/> (31.3.2015)
- Finlands Gymnasistförbund 2013. Kehityksen paikka. Selvitys lukiolaisten suhteesta tietö- ja viestintäteknikkaan sekä sähköisiin oppimateriaaleihin (pdf-dokument).  
[http://www.lukio.fi/site/assets/files/24825/sll\\_kehityksen\\_paikka.pdf](http://www.lukio.fi/site/assets/files/24825/sll_kehityksen_paikka.pdf) (12.12.2014)
- Finlands Näringsliv EK. 2014. Kielitaito on kilpailuetu: EK:n henkilöstö- ja koulutustiedustelu (pdf-dokument).  
<http://ek.fi/wp-content/uploads/Henko-2014.pdf> (13.2.2015)
- Forsberg, A. 2009. "Eleverna får ett mer flexibelt språktänk": Om datorspelandets inverkan på språkinläring. I: Granath, S. Bihl B. & Wennö, E. (red.): *Vägar till språk och litteratur* (pdf-dokument). Karlstad: Karlstads universitet.  
<http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:292261/FULLTEXT01.pdf> (15.3.2015)
- Fowler, F. J., 2009: *Survey Research Methods*. 5e uppl. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Gemensam europeisk referensram för språk: lärande, undervisning och bedömning. 2009. Stockholm: Skolverket.
- Graddol, D., 2006: *English Next – Why global English may mean the end of "English as a foreign language"*. Plymouth: Latimer Trend & Company Ltd.
- Green-Vänttinen, M., Korkman, C. & Lehti-Eklund, H., 2010: *Svenska i finska gymnasier*. Helsingfors: Universitetstryckeriet.
- Green-Vänttinen, M. & Lehti-Eklund, H., 2011: *Svenska i finska grundskolor*. Helsingfors: Unigrafia.
- Gruba, P., 2004: "Computer Assisted Language Learning (CALL)". I: Davies, A. & Elder, C. 2004: *The handbook of Applied Linguistics*, s. 623–648. London: Blackwell Publishing.
- Halinen, I. 2013. OPS 2016 Curriculum reform in Finland. Finnish National Board of Education (pdf-dokument).  
[http://www.oph.fi/download/151294\\_ops2016\\_curriculum\\_reform\\_in\\_finland.pdf](http://www.oph.fi/download/151294_ops2016_curriculum_reform_in_finland.pdf) (11.12.2014)
- Hargittai, E., 2010: "Digital Na(t)ives? Variation in Internet Skills and Uses among Members of the "Net Generation"". *Sociological Inquiry* 80, 1: s. 92—113.
- Hickey, D., 1997: "Motivation and contemporary socio-constructivist instructional perspectives". *Educational psychologist* 32, 3: s. 175–193.

- Jaatinen, R., 2009: "Ennakoimattomuus voimavarana – Autobiografinen, elämänkulku ja pyrkimys autenttisuuteen vieraan kielen oppimisen ja opettamisen ydinkäsitteinä". I: Jaatinen, R., Kohonen, V. & Moilanen, P. (Red.): *Kielikasvatus, opettajuus ja kulttuurienvälinen toimijuus*, s. 73–94. Saarijärvi: Saarijärven Offset Oy.
- Kaikkonen, P., 2000: "Autenttisuus ja sen merkitys kulttuurienvälisessä vieraan kielen opetuksessa". I: Kaikkonen, P. & Kohonen, V. (Red.) *Minne menet, kielikasvatus? Näkökulmia kielipedaogiikkaan*. S. 49–61. Jyväskylä: Jyväskylän universitet.
- Kaikkonen, P., 2002: "Authentizität und authentische Erfahrung in einem interkulturellen Fremdsprachenunterricht". *Info DaF* 29,1: s. 3–12.
- Kaikkonen, P., 2004: *Vierauden keskellä: vierauden, monikulttuurisuuden ja kulttuurienvälisen kasvatuksen aineksia*. Jyväskylä: Jyväskylän universitet.
- Keltikangas-Järvinen, L. & Mullola, S., 2014: *Maailman paras koulu?* WSOY.
- Kjällander, S., 2014: *En dator per elev – lärande i en digital skolmiljö*. Lund: Studentlitteratur AB.
- Kohonen, V., 2002: "Yhteistoiminnallisuus oppimiskulttuurin muutoksessa". I: Sahlberg, P. & Sharan, S. (Red.): *Yhteistoiminnallisen oppimisen käsikirja*, s. 348–366. Helsingfors: WSOY.
- Kohonen, V., 2005: *Eurooppalainen kielisalkku Suomessa. Tutkimus- ja kehittämistyön taustaa ja tuloksia*. Helsingfors: WSOY.
- Kohonen, V., 2009: "Autonomia, autenttisuus ja toimijuus kielikasvatuksessa". I: Jaatinen, R., Kohonen, V. & Moilanen, P. (Red.): *Kielikasvatus, opettajuus ja kulttuurienvälinen toimijuus*, s. 12–38. Saarijärvi: Saarijärven Offset Oy.
- Sahlberg, P. & Sharan, S. (Red.) *Yhteistoiminnallisen oppimisen käsikirja*. Helsingfors: WSOY.
- Korkman, M., Lehti-Eklund, H., Salminen, K. & Renvall, C., 2007: *Fokus på svensklärarna i Finland*. Helsingfors: Svenska social- och kommunalhögskolan vid Helsingfors universitet.
- Kramsch, C., A’Ness, F. & Shun Eva Lam, W., 2000: "Authenticity and Authorship in the Computer-Mediated Acquisition of L2 Literacy". *Language Learning & Technology* 4, 2: s. 78–104.
- Lammi, K. 2002. Väitös: Kielisalkku motivoi ruotsin kielen opiskeluun (Lammi). Jyväskylä universitets nyhetsarkiv.  
<https://www.jyu.fi/ajankohtaista/arkisto/2002/11/tiedote-2007-09-18-15-40-42-566699/> (11.2.2015)
- Lavrakas, P. (Red.), 2008: *Encyclopedia of Survey Research Methods*. Thousand Oaks: SAGE Publications, Inc.
- Lehtinen E., Aaltonen, S., Koskela, M., Nevasaari E. & Skog-Södersved M. (Red.), 2011: *Kielen käyttö verkossa ja verkostoissa - Language Use on the Net and in Networks*. Jyväskylä: AFinLA.



- Lehtonen, J. & Sajavaara, K., 1985: "The silent Finn". I: Tannen D. & Saviile-Troike, M. (Red.) *Perspectives on silence*, s. 193–201. Norwood: Ablex Publishing Corporation.
- Little, D., 1997: "Responding authentically to authentic texts: A problem for self-access language learning?" I: Benson, P. & Voller, P. (Red.) *Autonomy and independence in language learning*, s. 225–236. London: Longman.
- Luukka, M-R., Pöyhönen, S., Huhta, A., Taalas, P., Tarnanen, M. & Keränen, A., 2008: *Maailma muuttuu - mitä tekee koulu? Äidinkielen ja vieraiden kielten tekstikäytännöt koulussa ja vapaa-ajalla*. Jyväskylä: Jyväskylä universitet.
- Matikainen J. & Manninen J. (Red.), 2000: *Aikuiskoulutus verkossa*. Tammerfors: Tammer-paino.
- Mishan, F., 2004: *Designing Authenticity into Language Learning Materials*. Bristol: Intellect Ltd.
- Mullola, S., 2012: *Teachability and School Achievement: Is Student Temperament Associated with School Grades?* Helsingfors: Helsingfors Universitet.
- Murphey, T., Chen, J. & Chen, L., 2005: "Learners' constructions of identities and imagined communities". I: Benson, P. & Nunan, D. (Red.) *Learners' stories: difference and diversity in language learning*, s. 83–100. Cambridge: Cambridge University Press.
- Norrby, C. 1996: *Samtalsanalys. Så gör vi när vi pratar med varandra*. Lund: Studentlitteratur.
- Olsson Jers, C., 2010: *Klassrummet som muntlig arena. Att bygga och etablera ethos*. Malmö: Malmö Högskola.
- Palmér, A., 2005: "Vem behöver muntlig kompetens?". I: *Perspektiv på didaktik. Svenskläraryrkesförbundet 2005. Svenskläraryrkesserien 228*, s. 59–81. Stockholm: Svenskläraryrkesförbundet.
- Perclová, R., 2006: *The implementation of European Language Portfolio pedagogy in Czech primary and lower-secondary schools: beliefs and attitudes of pilot teachers and learners*. Joensuu: Joensuu universitet.
- Pettilä, J., 2005: *Datorn i undervisningen: ett elevperspektiv på lärande*. Vasa: Åbo Akademi.
- Pihkala-Posti L., 2012a: Kursen *Hypertext, internet och språkundervisning*. Tammerfors universitet 2012.
- Pihkala-Posti L., 2012b: "The digi-native and global language learner challenges our local foreign language pedagogy". I: Bedtsen, M., Björklund, M., Forsman, L., Sjöman, K. (Red.): *Global Trends Meet Local Needs*. Vasa: Åbo Akademi.
- Pihkala-Posti, L., 2012c: "Mit Internet und sozialen Medien Deutsch lernen. Motivationssteigerung durch "diginative" Lernwege." *German as a Foreign Language 2-3/2012* (Themenschwerpunkt: Innovative Wege des Deutschlernens): s. 114-137.
- Pihkala-Posti, L., 2013: "Design-tutkimuksella kohti toimivia aktiivisia kielenoppimistiloja." I: Viteli, J. & Östman, A. (Red.). *Tuovi 11: Interaktiivinen*

- tekniikka koulutuksessa 2013-konferenssin tutkijatapaamisen artikkelit*, s. 82–91. Tammerfors: TamPub.
- Pihkala-Posti, L., 2014: “Die Entwicklung multimodaler interaktiver E-Learning-Konzepte für den Unterricht Deutsch als Fremdsprache.” I: Tinnefeld, T., Bürgel, C., Busch-Lauer, I-A., Kostrzewa, F., Langner, M., Lüger, H-H., Siepmann, D. (Red.): *Fremdsprachenunterricht im Spannungsfeld zwischen Sprachwissen und Sprachkönnen*, s. 195–212. Saarbrücken: htw saar.
- Prensky, M., 2007: *Digital Game-Based Learning*. St Paul: Paragon House.
- Pulsa, J., 2015, under utgivning: *The use of online learning tools in practicing oral communication skills: a case study of upper secondary school students’ learner experiences on using Voxopop*.
- Reinders, H., Thomas, M. & Reinders, H., 2012: *Contemporary Computer-Assisted Language Learning*. London: Bloomsbury Publishing.
- Ruoho, M., 2011: *Svensklärarnas åsikter om, attityder till och erfarenheter av den muntliga kursen Tala och förstå bättre och övning av muntlig språkfärdighet*. Jyväskylä: Jyväskylä universitet.
- Rüschhoff, B., 2010: “Authenticity in Language Learning Revisited: Material, Processes, Aims”. I: O’Rourke, B. & Carson, L. (red) 2010: *Language Learner Autonomy. Policy, Curriculum, Classroom. A festschrift in Honour of David Little. Vol3 Contemporary Studies in Descriptive Linguistics*, s. 121–134. Bern: Peter Lang AG.
- Sahlberg, P. & Sharan, S. (Red.), 2002: *Yhteistoiminnallisen oppimisen käsikirja*. Borgå: WSOY
- Selander, S. & Åkerfeldt, A., 2008: “Learning and meaning making in the virtual space”. I: Hansson, T. (Red.): *Handbook of research on digital information technologies: Innovations, methods and ethical issues*, s. 353-363. Hershey: Information Science Reference.
- Sjöqvist, L., 2004: “Att arbeta med portfölj”. I: Hyltemstam, K. & Lindberg, I. (Red.). *Svenska som andraspråk – i forskning, undervisning och samhälle*, s. 627–643. Lund: Studentlitteratur.
- Svensson, P., 2008: *Språkutbildning i en digital värld. Informationsteknik, kommunikation och lärande*. Stockholm: Norstedts Akademiska Förlag.
- Säljö, R., 2000: *Lärande i praktiken. Ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Norstedts.
- Taalas, P., 2007: “Joustavat oppimisen mallit ja teknologian integraatio – kielenopetuksen muuttuvat mediamaisemat”. I: Luukka, M-R. & Pöyhönen, S.: *Kohti tulevaisuuden kielikoulutusta Kielikoulutuspoliittisen projektin loppuraportti*, s. 413–429. Jyväskylä: Jyväskylä universitet.
- Takala, S., 2003: Kielten opetussuunnitelmat. Utbildningsstyrelsens webbtjänst. [http://www.edu.fi/lukiokoulutus/toinen\\_kotimainen\\_ja\\_vieraat\\_kielet/kielten\\_opetussuunnitelmat](http://www.edu.fi/lukiokoulutus/toinen_kotimainen_ja_vieraat_kielet/kielten_opetussuunnitelmat) (14.10.2013)
- Tammerfors universitet 2012. Aktiivitat.

- <http://www.uta.fi/sis/aktiivitat/eng.html> (1.10.2013)
- Tapola, A. & Veermans, M., 2012: "Herätä ja tue kiinnostusta ja motivaatiota". I: Ilomäki, L. (Red.) *Laatua E-oppimateriaaleihin. E-oppimateriaalit opetuksessa ja oppimisessa*, s. 74–81. Tammerfors: Juvenes Print – Suomen Yliopistopaino Oy.
- Tapscott, D., 2009: *Grown Up Digital. How the Net Generation is Changing Your World*. New York: Mc Graw Hill.
- Thorne, S., 2000: "Second language acquisition theory and the truth(s) about relativity". I: Lantolf, J. (Red.): *Sociocultural Theory and Second Language Learning*, s. 219–244. Oxford: Oxford University Press.
- Tiittula, L., 1994: "Suomalaisen puhekulttuurin stereotypiat ja todellisuus". I: Laurinen, L. & Luukka, M-R (Red.): *Puhekulttuurit ja kielten oppiminen*, s. 95–107. Jyväskylä: AFinLA.
- Tomlinson, B., 2012: *Applied Linguistics and Materials Development*. Huntingdon: Bloomsbury Academic.
- Toponetti 2015. Tampereen kaupungin ja Pirkanmaan kuntien oppilaanohjauksen sivusto. <http://www.toponetti.fi/ylakoulusta-toiselle-asteelle/yhteishaun-tilastoja/> (13.2.2015)
- Tornberg, U., 2000: *Om språkundervisning i mellanrummet – och talet om "kommunikation" och "kultur" i kursplaner och läromedel från 1962 till 2000*. Uppsala universitet. Stockholm: Elanders Gotab.
- Trost, J., 2005: *Kvalitativa intervjuer*. Lund: Studentlitteratur.
- Trost, J., 2012: *Enkätboken*. Lund: Studentlitteratur AB.
- Tuokko, E., 2009: *Miten ruotsia osataan peruskoulussa? Perusopetuksen päättövaiheen ruotsin kielen B-oppimäärän oppimistulosten kansallinen arviointi 2008. Oppimistulosten arviointi 2/2009*. Utbildningsstyrelsen.
- Utbildningsstyrelsen. 2003. *Ändring av grunderna för läroplanen i gymnasieutbildning för unga 2003* (pdf-dokument). [http://www.oph.fi/download/118035\\_Maarays\\_10\\_2009\\_ruots\\_ei\\_sal.pdf](http://www.oph.fi/download/118035_Maarays_10_2009_ruots_ei_sal.pdf) (27.3.2013)
- Vander Ark, T., 2014: 10 Elements of Next-Gen Learner Experience (LX). (02.11.2015) <http://gettingsmart.com/2014/01/learner-experience-lx/> (2.1.2015)
- van Lier, L., 1996: *Interaction in the language curriculum. Awareness, Autonomy & Authenticity*. New York: Routledge.
- Voss, B. 2010. "Language teaching in Higher Education and the TCD Language Modules". I: O'Rourke, B. & Carson, L. (Red.) *Language Learner Autonomy. Policy, Curriculum, Classroom. A festschrift in Honour of David Little. Vol3 Contemporary Studies in Descriptive Linguistics*, s. 315–327. Bern: Peter Lang AG.
- Wännman Toresson, G., 2006: "Att skapa i steg – lärgemenskaper på nätet för distansutbildning". I Jobring, O., Carlén, U. & Bergenholtz, J. (Red.). 2006. *Att skapa lärgemenskaper och mötesplatser på nätet*, s. 49–72. Lund: Studentlitteratur.

# Bilagor

## Bilaga 1

### ALKUKYSELY

Nimi \_\_\_\_\_ Kirjoitan ruotsin yo-kirjoituksissa: kyllä / ei  
Sukupuoli \_\_\_\_\_ Ikä \_\_\_\_\_ Kurssi \_\_\_\_\_

täysin eri mieltä  
iokseenkin eri  
iokseenkin samaa  
täysin samaa mieltä

**Rastita jokaiseen väittämään käyttäen 4–asteista skaalaa (katso merkitykset vierestä) se vaihtoehto, joka parhaiten vastaa omaa ajatustasi. Niihin kohtiin, joihin on varattu vastaustilaa, vastataan sanallisesti vapaamuotoisesti.**

1. Pidän tilanteista, joissa pääsen puhumaan vieraita kieliä.  
\_\_\_\_\_
2. Olen luonteeltani puhelias.  
\_\_\_\_\_
3. Millaisin keinoin opit mielestäsi parhaiten? (Esim. yksin vai ryhmässä?)  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
4. Haluaisin ruotsin tunneille vaihtelevampia työtapoja.  
Jos haluaisit, millaisia? Jos et, miksi et?  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
5. Käytän teknologiaa/internetiä kieltenopiskelussani.  
Jos käytät, miten ja minkä kielen opinnoissa?  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
6. Käytän teknologiaa/internetiä opiskellessani muita aineita.  
7. Millaista tukea tiedät internetistä löytyvän ruotsin opiskeluun ja millaista olet itse käyttänyt?  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
8. Haluaisin oppia ääntämään ruotsia paremmin kuin nyt osaan.  
9. Haen toisinaan apua internetistä esimerkiksi pohtiessani, kuinka jokin sana äännetään.  
Jos haet, mistä esimerkiksi?  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
10. Haluaisin käyttää teknologiaa/internetiä useammin englannin opinnoissa oppitunneilla.  
11. Minua on ohjattu koulussa hakemaan tietoa ja apua internetistä kieliopinnoissani.  
Jos on, minkä kielen tunneilla on ohjattu ja mistä esimerkiksi?  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
12. Kuinka usein vieraillet englanninkielisillä internetsivuilla? Ympyröi sopiva vaihtoehto.  
  
Joka päivä / useita kertoja viikossa / viikoittain / kuukausittain / harvemmin


--	--	--	--

--	--	--	--

--	--	--	--



13.

Pidän enemmän luokkahuonetyöskentelystä kuin teknologian / internetin käytöstä ruotsinopiskelussa.

--	--	--	--

14. Pidän enemmän luokkahuonetyöskentelystä kuin teknologian / internetin käytöstä muiden kielten opiskelussa.

--	--	--	--

Minkä kielen:

15. Luokkahuonetilanne häiritsee opiskeluani ja keskittymistäni.

--	--	--	--

16. Jännitys luokkatilanteessa huonontaa mielestäni suullista suoriutumistani, esimerkiksi ääntämistä.

--	--	--	--

17. Opettaja ei mielestäni saa luokkahuonetilanteesta oikeaa kuvaa suullisesta osaamisestani.

--	--	--	--

18. Uudenlaisten työtapojen, teknologian ja internetin käyttäminen englanninopetuksessa lisääisi opiskelumotivaatiotani.

--	--	--	--

19. Minulle olisi hyödyllistä, että voisin halutessani kuunnella ruotsinkielistä puhetta uudelleen ja ajan kanssa, jotta oppisin lisää.

--	--	--	--

20. Olen saanut mielestäni koulussa riittävästi opetusta tiedonhausta internetistä (esimerkiksi erilaisista nettisivuista ja niiden luotettavuudesta).

--	--	--	--

21. Olen tarvinnut ruotsin suullista kielitaitoa koulun ulkopuolella.

--	--	--	--

22. Mielestäni (ruotsin tai muun vieraan kielen) puhuminen on helpompaa muualla kuin luokkahuonetilanteessa.

--	--	--	--

23. Ruotsin kielen taito, jota opin koulussa ja ruotsin kielen taito, jota olen tarvinnut tai luulen tarvitsevani koulun ulkopuolella, vastaavat mielestäni toisiaan.

--	--	--	--

Miksi/miksi ei:

---

---

24. Uskoisin pärjääväni erilaisissa arkitilanteissa ruotsin kielen suullisilla taidoillani.

--	--	--	--

25. Tunnen itseni epävarmaksi ruotsin suullisen kielitaitoni suhteen.

--	--	--	--

26. Arvostaisin mahdollisuutta harjoitella ruotsin suullista kielitaitoa rauhassa ja omaan tahtiini (luokkahuonetyöskentelyyn verrattuna).

--	--	--	--

27. Mielestäni (ruotsin tai muiden kielten) suullisen kielitaidon suoriutumiseni on parempaa muualla kuin luokkahuonetilanteessa.

--	--	--	--

28. Kaipaisin opastusta ja vinkkejä siihen, kuinka voin hyödyntää teknologiaa ja internetiä ruotsin opiskelussa.

--	--	--	--

29. Odotan tulevaa teknologiakokeilua kiinnostuneena.

Onko sinulla muita kommentteja/ajatuksia aiheesta?

Kiitos vastauksistasi!

## Bilaga 2

### LOPPUKYSELY

Nimi \_\_\_\_\_

Milloin aiot kirjoittaa ruotsin yo-kirjoituksissa? \_\_\_\_\_

**Rastita jokaiseen väittämään käyttäen 4–asteista skaalaa (katso merkitykset vierestä) se vaihtoehto, joka parhaiten vastaa omaa ajatustasi. Niihin kohtiin, joihin on varattu vastaustilaa, vastataan sanallisesti vapaamuotoisesti.**

täysin eri  
jokseenkin eri  
jokseenkin  
täysin samaa

1. Mitä mieltä olet tekniikkakokeilusta, johon osallistuit? Kuvaile omin sanoin osallistumistasi/kokemusta.

---

---

---

---

2. Kokeilun harjoitukset tuntuivat mielekkäältä tavalta harjoitella ruotsin suullista kielitaitoa.

--	--	--	--

3. Pidin mahdollisuudesta äänittää vastaus omassa rauhassani (verrattuna luokkahuonetilanteeseen).  
Miksi/miksi ei?

--	--	--	--

---

---

---

4. Mielestäni ruotsin suullinen tuottaminen tuntui helpommalta yksin kuin luokkatilanteessa.

--	--	--	--

5. Koin, että opettaja saa oikeamman kuvan osaamisestani, kun sain äänittää vastaukseni rauhassa (verrattuna luokkahuonetilanteeseen).

--	--	--	--

6. Kokeilun yhteydessä esitellyissä työkaluissa oli mukana minulle uusia internetin käyttömahdollisuuksia kielenoppimisen tukena (kuten puhesyntetisaattori ja internet-sanakirjat, joista voi tarkistaa sanan ääntämisen).

--	--	--	--

7. Koin hyötyväni siitä, että sain kokeilun harjoituksessa harjoitella esimerkiksi ääntämistä ennen vastauksen äänittämistä (verrattuna luokkahuonetilanteeseen).

--	--	--	--

8. Harjoituksessa jännitin puhumista luokkahuonetilanteeseen verrattuna (ympyröi oikea vaihtoehto):

*Vähemmän / saman verran / enemmän*

9. Kokeilun harjoitukset olivat motivoivampi tapa harjoittaa suullista kielitaitoa kuin vastaava luokkahuoneharjoitus.

--	--	--	--

10. Mielestäni suullinen suoriutumiseni ei ollut parempaa yksin äänittäessäni kuin luokkahuonetilanteessa.

--	--	--	--

11. Koin hyödyllisenä, että kokeilun harjoituksessa minulla oli halutessani mahdollisuus kuunnella ruotsinkielistä puhetta uudelleen ja ajan kanssa.

--	--	--	--

12. Uudenlaisen työtavan, teknologian ja internetin käyttäminen ruotsin opetuksessa paransi opiskelumotivaatiotani (verrattuna luokkahuonetyöskentelyyn).

--	--	--	--

Miksi/miksi ei?

---

---

---

---

13. Millaisia eroja mielestäsi on internetissä tehdyssä harjoituksessa ja vastaavassa luokkahuoneharjoituksessa? Huomasitko eroja esimerkiksi liittyen omaan työskentelyysi/keskittymiseesi tms.?

---

---

---

14. Kokeilun harjoituksen hyöty oli siihen kuluneen ajan arvoista.
15. Useammin toistuva kokeilun harjoitusten kaltainen itsenäinen harjoittelu saisi minut tuntemaan itseni varmemmaksi ruotsin suullisen kielitaitoni suhteen.
16. En usko, että tehtyäni harjoituksen pärjäisin aidossa tilanteessa paremmin kuin pärjäisin ilman harjoitusta.
17. Haluaisin tehdä kokeilun harjoitusten kaltaisia tehtäviä jatkossakin.
18. Luulen, etten kokeilun jälkeen vieraile ruotsinkielisillä internetsivuilla useammin kuin aiemmin.
19. Käytän tekniikkaa ja internetiä vapaa-aikanani niin paljon, että toivoisin siksi ruotsin harjoitusten pysyvän perinteisempinä (luokkahuonetyöskentely jne.).
20. Suullista kielitaitoa harjoitetaan tarpeeksi ruotsin kielen opinnoissa yläkoulussa ja lukiossa.
21. Mielestäni olisi hyödyllistä, että koulussa opetettaisiin enemmän tiedonhakua (esimerkiksi erilaisten nettisivujen luotettavuudesta jne.)
22. Mielestäni olisi hyödyllistä, että ruotsin opinnoissa opetettaisiin erilaisia tapoja hyödyntää teknologiaa ja internetiä kielenopiskelun tukena.
23. En toivo, että ruotsin opetuksessa hyödynnettäisiin enemmän tekniikkaa ja internetiä.
24. Haluaisin hyödyntää kokeilussa esiteltyjä työkaluja (kuten puhesyntetisaattori ja sanakirjat, joista voi tarkistaa ääntämisen) jatkossakin.

--	--	--	--

--	--	--	--


--	--	--	--

--	--	--	--

--	--	--	--

--	--	--	--


--	--	--	--

Miten harjoitustapaa ja harjoituksia voitaisiin mielestäsi edelleen kehittää/parantaa?

Onko sinulla muita ajatuksia/kommentteja tai palautetta kokeilusta/ aiheesta? Kiitos osallistumisestasi! ☺

## Bilaga 3

- 1) Mitä mieltä olit kokeilusta? Millaisia hyviä jahuonoja puolia näet kokeilun harjoituksissa?
- 2) Huomasitko joidenkin oppilaiden hyötyvän erilaisesta harjoitustavasta ja vastaavasti huomasitko sen olevan joillekin erityisen vaikeaa?
- 3) Ajatteletko, että voisit teettää kokeiluharjoitusten kaltaisia tehtäviä oppilailla myös tulevaisuudessa?
- 4) Yllätyitkö jostakin asiasta kokeilun suhteen?
- 5) Miten harjoituksia voisi mielestäsi edelleen parantaa oppilaiden/opettajan kannalta?

Kiitos! ☺



## Bilaga 4

### Internet-osoitteita, joista voit saada apua ruotsin (suullisen kielitaidon) opiskeluun

Puhesyntetisaattori (lukee tekstin/sanan, jonka kirjoitat):

[http://www.oddcast.com/home/demos/tts/tts\\_example.php](http://www.oddcast.com/home/demos/tts/tts_example.php) (Syötä teksti kohtaan ”Enter text” ja valitse haluamasi kieli.

Voice- kohdan valinta tarjoaa erilaisia lukijoita, joilla osalla on myös eri aksentti. Tämän jälkeen paina ”say it”.)

Puhesyntetisaattoreita löytyy internetistä melko paljon, mutta monissa kielivalikoima on huomattavasti rajallisempi.

Sanakirjoja, joista voit tarkistaa sanan ääntämisen:

<http://sv.forvo.com/languages/sv/> (Myös monia muita kieliä kuin ruotsi). Syötä sana oikeaan yläkulmaan kohtaan ”sök efter ord”. Tämän jälkeen voit kuunnella sanan nuolinäppäimellä siinä tapauksessa, että joku on lausunut sanan sivuston kokoelmaan. Kannattaa valita, mistä kielestä sanaa hakee siinä tapauksessa, että sana löytyy useammalla kielellä. Kuka tahansa voi äänittää sivustolle sanoja eli siinä mielessä on syytä muistaa olla lähdekriittinen, mutta pääasiassa ääntämiäsi voinee luottaa!

<http://lexin.nada.kth.se/lexin/#> Hyvä ja luotettava sivusto, jossa voit etusivulla hakea sanoja (muista valita oikea kieli). Sanat voi kuunnella painamalla kohtaa LYSSNA ääntämisohjeiden jälkeen. Joidenkin sanojen merkitys on selitetty ruotsiksi ja osasta löytyy jopa kuva. Hakemastasi sanasta näytetään useimmiten myös esimerkkejä, kuinka sanaa voi käyttää tai esimerkkejä yhdyssanoista tai ilmaisuista, joissa sana esiintyy. Kokonaisuudessaan siis todella hyödyllinen sivusto ruotsinopiskelijalle!

Muita hyviä nettisanakirjoja ja -sivustoja:

[http://www.sprakradet.se/GetDoc?meta\\_id=2130](http://www.sprakradet.se/GetDoc?meta_id=2130) Paljon linkkejä erilaisiin sanakirjoihin, sanastoihin jne. Täältä löytyy ”tavallisten” sanakirjojen lisäksi myös esimerkiksi slangisanakirja ja ”kansankielinen” sanakirja (Folkmun.se), joista löytyy sanoja, joita kielen kehittyessä syntyy, mutta joita ei ainakaan vielä löydy sanakirjoista. Esimerkkinä *ooglebar* - *Någon eller något som inte går att hitta på webben med en sökmotor* ☺

Nopea tapa kartuttaa ruotsin sanavarastoa on myös liittyä Facebookissa yhteisöön *Senja opettaa sinulle ruotsia!*

<http://www.svenskanu.fi/index.php> --> För elever- osiosta löytyy kaikenlaisia harjoituksia, kuunteluita, tehtäviä jne.!



(Kuva otettu blogista <http://gardinerpraliner.blogspot.fi/>, joka on myös hyvä esimerkki siitä, kuinka myös blogit voivat olla helppo ja inspiroiva tapa oppia kieltä lisää)

# Bilaga 5

## Ohjeita harjoitusten tekijöille

Harjoitussivu näyttää tältä:

Suullisia harjoituksia	
<b>Toimintaohjeet lyhyesti: (katso yksityiskohtaisemmin <a href="#">täältä</a>)</b> 1. Käynnistä nauhoitus alta ja salli mikrofonin käyttö. HUOM: tee koenauhoitus ennen etenemistä! 2. Valitse harjoitus oikealta (kaikki harjoitukset eivät ole välttämättä aluksi saatavilla). 3. Täytä harjoituksen sulje se. Pysäytä ja tallenna nauhoitus, ja kopioi linkki lomakkeeseen oikealla. Lähetä. 	Harjoitus 1
	Harjoitus 2
	Harjoitus 3
<b>Nauhoituksen palautus</b> <b>*Pakollinen</b> Nimeni: * <input type="text"/> Tekemäni harjoituksen numero * <input type="text"/> Vocarooon antama linkki * Kopioi Vocarooon näyttämä linkki tähän. Painoithan "click to stop" ja "click here to save"? <input type="text"/> <input type="button" value="Lähetä"/> Älä koskaan lähetä salasanaa Google-lomakkeiden kautta. Palvelun tarjoaa  Google ei ole luonut tai hyväksynyt tätä sisältöä. <a href="#">Ilmoita väärinkäytöstä</a> - <a href="#">Palveluehdot</a> - <a href="#">Lisäehdot</a> Sivulla käytetty: <a href="#">Vocaroo</a> , <a href="#">Google Drive -lomake</a> , <a href="#">Fancybox</a> , <a href="#">AnythingSlider</a> , Koonneet JP & JK.	

Harjoitussivu koostuu karkeasti ottaen kolmesta osasta: yläpalkissa on ohjeita ja harjoitukset avaavat linkit, vasemmalla Vocaroo-ääninauhuri ja oikealla Google Docs -lomake. Pääpiirteissään harjoituksia tehtäessä toimitaan seuraavassa järjestyksessä:

1. Mikrofonin säädetään ja nauhoitus käynnistetään.
2. Avataan diaesitysmäinen harjoitus.
3. Tehdään harjoitus toimimalla dioissa näytettyjen ohjeiden mukaan.
4. Pysäytetään taustalla pyörinyt nauhoitus ja tallennetaan se.
5. Kopioidaan tallennukseen johtava linkki Google Docs -lomakkeeseen ja lähetetään se.

Harjoituksen tekeminen onnistuu ainakin Firefoxilla ja Chromella, kunhan Flash player on asennettu. Seuraavassa nämä vaiheet käydään läpi yksityiskohtaisemmin.

### Mikrofonin kokeilu ja nauhoituksen käynnistäminen

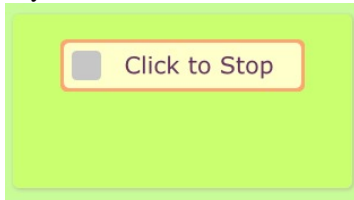
Aina ennen harjoituksen tekemistä on tärkeää varmistaa, että mikrofonin toimii riittävällä äänenlaadulla. Nauhuri on yksinkertainen - siinä on käynnistyspainike ja mikrofonin voimakkuuden säädin:



Käynnistä nauhoitus click to record -painikkeella. Seuraavaksi Flash Player kysyy lupaa mikrofonin äänittämiseen. Valitse "salli"/"allow":



Tämän jälkeen näet click to stop -painikkeen, jota ympäröi vaihtelevansävyinen, punainen reunus. Nauhoitus on nyt käynnissä:



Puhele niitä näitä mikrofonin normaalilla äänenvoimakkuudella n. 10 sekunnin ajan. Paina stop-painiketta pysäyttääksesi nauhoituksen. Näet nyt kaksi painiketta: retry ja listen.



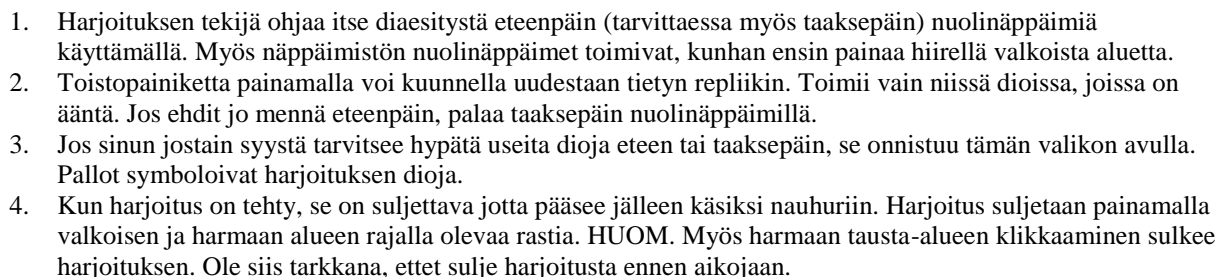
Paina listen-painiketta kuullaksesi nauhoituksesi. Varmista, että järjestelmän äänet ovat päällä. Jos ääni särisee tai on muuten huonolaatuista, säädä mikrofonin äänenvoimakkuutta pienemmälle ja tee uusi nauhoitus retry-painikkeella. Tällöin edellinen nauhoitus häviää. Kokeile myös siirtää mikrofonia lähemmäs/kauemmas itsestäsi. Kun äänen laatu on kelvollinen, paina retry-painiketta käynnistääksesi nauhoituksen, ja siirry seuraavaan vaiheeseen.

### Harjoitusten tekeminen

Harjoituksia tehdään kurssin aikana yhteensä kolme. Kun olet käynnistänyt nauhoituksen, valitse vuorossa oleva harjoitus oikeasta yläkulmasta:

Suullisia harjoituksia	
<b>Toimintaohjeet lyhyesti: (katso yksityiskohtaisemmin <a href="#">täältä</a>)</b> 1. Käynnistä nauhoitus alta ja salli mikrofonin käyttö. 2. Valitse harjoitus oikealta (kaikki eivät ole välttämättä aluksi saatavilla). 3. Tehtyäsi harjoituksen sulje se, pysäytä ja tallenna nauhoitus, ja kopioi linkki lomakkeeseen oikealla. Lähetä lomake.	Harjoitus 1
	Harjoitus 2
	Harjoitus 3

Suulliset harjoitukset etenevät diaesityksen tavoin. Kaikki diat sisältävät ohjeita suomeksi. Lisäksi osa dioista sisältää ääntä. Jos diassa on ääntä, kuulet sen automaattisesti siirtyessäsi kyseiseen diaan. Seuraava kuva esittelee oleelliset diaesitykseen liittyvät toiminnot.



Suljettuasi diaesityksen voit painaa click to stop -painiketta. Nauhurin alle ilmestyy tällöin click to save -teksti, jota painamalla nauhoituksesi tallentuu palvelimelle ja näet siihen johtavan linkin:

